

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 11

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2005, 381 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 11. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2005, 381 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153927 - DOI: 10.25656/01:15392

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153927>

<https://doi.org/10.25656/01:15392>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

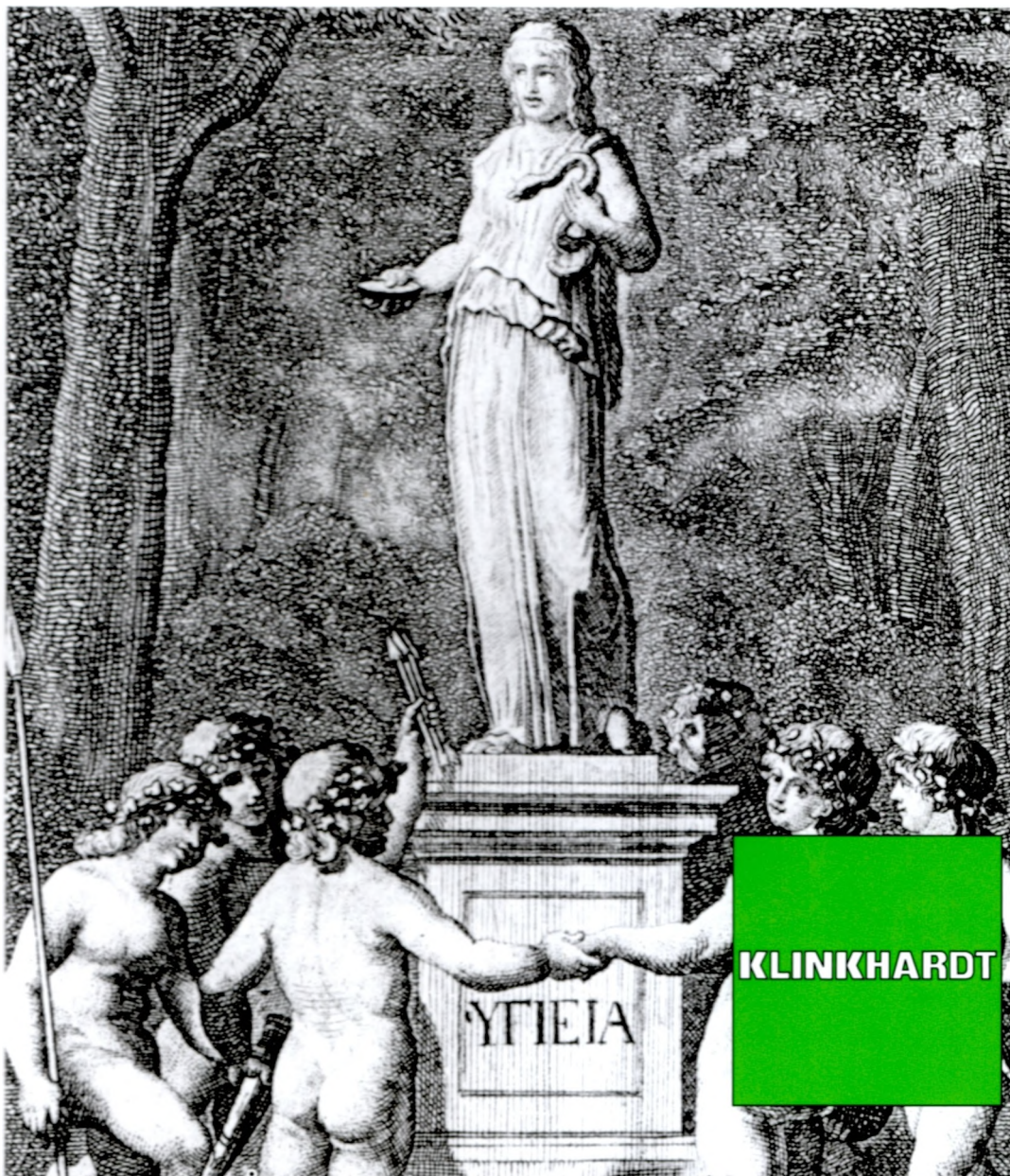
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 11



JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 11

Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(Herausgeber)

in Verbindung mit der

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
(Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
(DIPF, Frankfurt a. M.)

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeber

Johannes Bilstein (Essen) – Klaus Harney (Bochum) – Klaus-Peter Horn
(Tübingen) – Heidemarie Kemnitz (Braunschweig) – Martin Kintzinger
(München) – Martin Kipp (Hamburg) – Gisela Miller-Kipp (Düsseldorf) –
Gerhard Kluchert (Hamburg) – Wolfgang Neugebauer (Würzburg) – Brita Rang
(Frankfurt a. M.) – Uwe Sandfuchs (Dresden) – Hanno Schmitt (Potsdam) –
Heinz-Elmar Tenorth (Berlin) – Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Klaus-Peter Horn, Hanno Schmitt, Heinz-Elmar Tenorth

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 11



2005

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Abbildung Umschlagseite 1:
Lips, J.H.: Titelpuffer zu:
GutsMuths, J.Ch.Fr.: Gymnastik für die Jugend,
enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Schnepfenthal 1793.

Redaktion:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn
Eberhard-Karls-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, 72070 Tübingen

Prof. Dr. Hanno Schmitt
Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, PF 601553, 14415 Potsdam

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, 10099 Berlin

Korrespondenzadresse:

Bettina Eweleit,
Humboldt-Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, 10099 Berlin
Tel. 030/2093-4102, Fax 030/2093-4159
E-Mail: bettina.eweleit@rz.hu-berlin.de

2005.12.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung:

AZ Druck und Datentechnik, Kempten

Printed in Germany 2005

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1439-0

ISSN 0946-3879

Inhalt

I „Gesundheit, Körperlichkeit, Erziehung“

Christa Uhlig

Gesundheitsratgeber als Erziehungshilfe?

Friedrich Wolfs „Die Natur als Arzt und Helfer“

7

Jun Yamana

Legitimierung der Reformpädagogik durch Naturheilkunde.

Über Lebensordnungen und „natürliche“ Disziplinierung

in den Deutschen Landerziehungsheimen

39

Renate Bieg

Antialkoholbewegung, Sozialhygiene und das erste

Landerziehungsheim der Schweiz

55

Kerstin Zumach

Weimars „Krise“ im Spiegel der Sittengeschichte

71

II Abhandlungen

Johannes Süßmann

Wie wurde man ein Schönborn? Versuch über die

Sozialisation in einer Stiftsadelsfamilie des Barockzeitalters

99

Meike Steiger

Individuum und Staatsbürger. Das Erziehungskonzept

der frühen deutschen Moralischen Wochenschriften

139

Sylvia Bürkler

Haben Bildungspolitiker Einfluss auf die Bildungsreform?

Eduard Pfyster und die Anfänge der Lehrerbildung im Kanton Luzern

157

Marcelo Caruso

Über das Spezifikum der Reformpädagogik. Wachstumsleitung,

organische Ordnung und die Zäsur Kerschensteiner in der Münchener

Lehrplan- und Methodenpolitik (1895–1919)

181

Christine Lost/Gisela Miller-Kipp

„... haben wir uns in keiner Weise beeinflussen lassen“.
Erziehung und Schule, Zeitereignisse und Selbstbewusstsein
in Herrnhuter Lebensläufen zwischen 1900 und dem Beginn
des Zweiten Weltkriegs

211

Karl-Heinz Füssl

Walter A. Friedländer: Soziale Demokratie
und Soziale Arbeit in der Weimarer Republik

229

Helga Völkening

„An seinen Lesebüchern erkennt man sein Volk ...
sie spiegeln und sie prägen.“ Zur Darstellung des
Judentums zur Zeit des Nationalsozialismus

251

Michio Ogasawara

Die Rezeption der deutschen Pädagogik und deren
Entwicklung in Japan

283

III Quelle und Kommentar

Karin Priem

„Das junge Genie Schiller“.
Quelle und Kommentar

299

IV Diskussion und Kritik

Bernd A. Rusinek

„Bildung“ als Kampfplatz. Zur Auseinandersetzung zwischen
Geistes- und Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert

315

V Erinnerung und Reflexion

Hanno Schmitt

Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805).
Spuren und Deutungen in zwei Jahrhunderten

351

Gesundheitsratgeber als Erziehungshilfe? Friedrich Wolfs „Die Natur als Arzt und Helfer“

Den heute nur noch wenig bekannten, in der Weimarer Zeit hingegen zu den „populärsten, meistübersetzten und umtriebigsten Figuren des Kulturlebens“ (KIENZLE/MENDE 1983, S. 8) zählenden Schriftsteller und Arzt FRIEDRICH WOLF unter bildungshistorischer Perspektive thematisiert zu sehen, mag auf den ersten Blick verwundern. Weder in der literarischen Friedrich-Wolf-Forschung noch in erziehungshistorischen Forschungen zur Weimarer Republik wurde bislang den pädagogischen Implikationen seines Werkes Beachtung geschenkt – zu Unrecht, wie ein genauerer Blick in seine Schriften sowie in seinen in der Akademie der Künste aufbewahrten Nachlass zeigt. Sowohl seine schriftstellerischen und publizistischen als auch seine medizinischen Texte offenbaren eine latente Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen, der „neue Mensch“ war eines seiner zentralen Themen, er selbst hat seine pädagogischen Ambitionen bereits 1919 freimütig bekannt: „... oft schon spürte ich, dass ich allerletzten Endes doch ein ... Schulmeister, ein Lehrer bin; da hilft nun alles nichts!“ (Brief an die Eltern vom 25.III.1919, FWA, Briefe, 274). Dass dies keine übertriebene Selbsteinschätzung ist, beweisen seine „jugendbewegten“ Aufsätze zur Erziehung ebenso wie seine Reflexionen über die Arbeitserziehungskommune Worpsswede, seine gesundheitserzieherischen Aktivitäten, seine Materialsammlungen zu in- und ausländischen Reformschulen, aber auch seine erzieherisch intendierten Stücke, Gedichte und Kindergeschichten, seine antifaschistischen Propagandatekte während des Zweiten Weltkrieges im Nationalkomitee „Freies Deutschland“, seine permanente, bis in die Zeit der frühen DDR reichende Schul- und Erziehungskritik, seine Streitgespräche mit BERTOLT BRECHT über den Bildungssinn des Theaters u.v.a.m.

Im Zentrum des hier vorliegenden, im Rahmen eines Forschungsprojektes zur „Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung in der Zeit der Weimarer Republik“ entstandenen Beitrages steht speziell sein 1928 erschienenes alternativmedizinisches Ratgeberbuch „Die Natur als Arzt und Helfer“,

das als ein Exempel dafür angesehen werden kann, wie sich unterhalb und neben der als „offiziell“ wahrgenommenen sozialistischen und kommunistischen pädagogischen Programmatik lebensreformerische und reformpädagogische Konzepte und Ideen etablieren und durch Ratgeberliteratur in Arbeitskreisen sogar verbreiten konnten.

Über diesen Forschungszusammenhang hinaus ist damit zugleich das weite Spektrum der Ratgeberliteratur berührt, deren ambivalente Geschichte in der historisch-pädagogischen Forschung zwar konzeptionell umrissen, aber in ihrer phänomenalen historischen Entwicklung zu einem „Massenmedium“ (MOOG 2002) noch längst nicht ausdifferenziert beschrieben ist.¹ Dabei darf das Genre der medizinischen Ratgeber keineswegs unterschätzt werden, die mit mehr oder weniger versteckter und keineswegs nur gesundheitserzieherisch intendierter Pädagogik in vielerlei Gestalt daherkamen (und kommen) und die Konstituierung pädagogischer Alltagspraxis „unterhalb der Ebene pädagogischer Theoriebildung“ (BERG 1991, S. 711) und professionellen Erziehungswissens in nicht minder unüberschaubarem Maße beeinflussten wie die primär pädagogisch argumentierenden Ratgeber. Ein „Doktorbuch“ dürfte spätestens seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in der Mehrzahl der Haushalte zu finden gewesen und gerade in weniger bemittelten sozialen Milieus schon wegen des komplexeren Inhalts und einer verbreiteten Arztgläubigkeit, vermutlich auch wegen des größeren allgemeinen Aufklärungs- und Unterhaltungswertes, der Anschaffung eines pädagogischen Ratgebers sogar vorgezogen worden sein. Dass es sich im vorliegenden Fall um einen naturärztlichen Ratgeber handelt, schafft zusätzliche Brisanz. Denn nach wie vor hat die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert etablierte „Naturheilkunde“ Zulauf, und dass sie ihre (auch erzieherische) Ambitioniertheit abgelegt hätte, ist eher nicht zu vermuten.

Weil das Spektrum der Fragen und Aspekte dieser sich außerordentlich komplex darstellenden Thematik auch nicht annähernd zu erfassen ist, konzentriert sich der Betrag auf das Exempel WOLF: Nach einigen knappen Be-

1 Die Bewertung reicht von kritischer Distanz gegenüber ihren Tendenzen zu Trivialität und Wirkungsversprechungen, z.B. bei BERG 1991 und OELKERS 1995, bis zur sachlichen Akzeptanz ihres Quellenwertes für die historisch-systematische Erschließung des sich zunehmend ausdifferenzierenden öffentlichen Bewusstseins über Erziehung und familiäre Erziehungspraktiken, z.B. bei HÖFFER-MEHLER 2003. Gerade für der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der pädagogischen Wissenschaften und den Transfer wissenschaftlichen Erziehungswissens in die Praxis wäre m.E. eine vorschnelle Abwertung ihrer Bedeutung fehl am Platze. Vgl. zur allgemeinen Bewertung auch MOOG 2002.

merkungen zur Rezeptionsgeschichte und Biographie werden zunächst lebensreformerische Grundlagen des WOLFschen Buches betrachtet, bevor seine spezifisch pädagogischen Intentionen, Referenzen und Projekte beschrieben werden.

1 Rezeptionsgeschichtliche Vorbemerkung

„Die Natur als Arzt und Helfer“, FRIEDRICH WOLFs umfangreichste Einzelschrift, erschien 1928 als „naturärztliches Hausbuch“ in der Deutschen Verlagsanstalt Stuttgart und war von Anfang an ein Erfolg. Mit einem Preis von ca. 20 Mark, der – nach einer zeitgenössischen Rezension – „den Ausgaben mancher Proletarierfamilie für die Nahrung der ganzen Woche“ (DRUCKER 1929, S. 39) entsprochen habe, nach der Eigenwerbung des Verlages im Vergleich zu anderen Medizinratgebern jedoch günstig gewesen sein soll, erreichte es trotz allgemeiner Wirtschaftskrise, hoher Arbeitslosigkeit und wachsender Armut in rascher Folge mehrere Auflagen mit insgesamt 35.000 Exemplaren. Gekauft wurde es vor allem von Anhängern alternativer Lebensweise, mit moderaten Ratenzahlungen wurde in Arbeiterkreisen für das Buch geworben. In der medizinischen Fachwelt erregte es Interesse und Diskussion. Die KPD versuchte sich ungeachtet ihrer Vorbehalte gegen den „bürgerlichen“ Verlag in den Vertrieb einzuklinken, „Trittbrettfahrer“ hängten sich an den Erfolg. 1929 liefen Verhandlungen mit der Erdeka-Film GmbH über eine Verfilmung. WOLF selbst brachte der Erlös zum ersten Mal in seinem Leben materielle Sicherheit.

Wie ist dieser Erfolg zu erklären in einer Zeit, in der „geradezu eine Flut medizinischer (auch naturmedizinischer, ChU.) Aufklärungsschriften auf die leidende Menschheit niedergegangen“ ist? (Ebd.) „Zwei Vorteile, die nicht oft anzutreffen sind“, nennt eine Rezension in der „Bücherwarte“, einer vom Reichsausschuss für Sozialistische Bildungsarbeit herausgegebenen Zeitschrift für sozialistische Buchkritik:

„Fast jede Zeile“ atme „die sprühende Lebenslust des Verfassers, seine grenzenlose Begeisterung für die Heilkräfte der Natur und seinen heißen Drang, allen seinen kranken und klapprigen Mitmenschen den Weg zur Gesundheit und Schönheit zu zeigen“. Er sage „alles, was er zu sagen hat, nicht nur besser als mancher vor ihm, sondern ... er sagt es auch richtiger!“ Denn „als Sozialist sieht er schärfer, erkennt er in dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Sein der Massen den Urgrund ihres gesundheitlichen Elends.“ (Ebd.)

Der Erfolg währte indessen nicht lange. Unter den Nationalsozialisten fielen WOLFs Bücher den Flammen zum Opfer. Ohne Wissen des Autors, der sich zu dieser Zeit bereits im Exil befand, gab der Verlag „die letzte Auflage“, in einer ‚bereinigten‘ Fassung heraus², bevor auch dieses Buch auf den Index der verbotenen Bücher kam.² Erst 1988 wurde es anlässlich des 100. Geburtstages von FRIEDRICH WOLF im Mitteldeutschen Verlag Halle als Reprint erneut gedruckt, ohne jedoch (wie auch eine 2003 nochmals erschienene Ausgabe) die frühere Popularität wieder zu erlangen. Naturheilkunde führte in der wissenschaftsorientierten Medizin der DDR eine Schattenexistenz, und die gesundheitspolitischen Intentionen WOLFs galten ohnehin als realisiert (NIEHOFF 1998). Populär war vor allem der sozialistische Schriftsteller WOLF. Als linker Intellektueller, der „Kunst als Waffe“³ verstand und sich überdies auch noch der KPD angeschlossen hatte, gehörte sein literarisches Erbe zum Bestand der Traditionen, aus denen die DDR Identität bezog. Straßen, Schulen, Krankenhäuser trugen seinen Namen, sein 1933 gegen den Antisemitismus des NS-Regimes geschriebenes Stück „Professor Mamlock“ war Schulstoff, seine ergötzliche Geschichte von der „Weihnachtsgans Auguste“ gehörte zum alljährlichen Weihnachts-Fernsehprogramm, seine Tier- und Kinderbücher wurden gern gelesen. In der BRD fand eine vergleichbare Rezeption nicht statt. Erst sein 100. Geburtstag im Jahr 1988 war Anlass für ein – nach dem Kulturabkommen zwischen DDR und BRD mögliches – internationales Symposium in WOLFs Geburtsort Neuwied am Rhein, auf dem auch „Die Natur als Arzt und Helfer“ wieder in die Rezeption aufgenommen und WOLFs gesundheitspädagogische Ambition zumindest angesprochen wurde (VOLKMER 1988; HASPEL 1988; FEY 1988). Nach dem Ende der DDR ging das Interesse an Person und Werk deutlich zurück, nachdem WOLF zunächst

2 Vorwort zur Ausgabe 1988. Diese Tatsache ist deshalb bemerkenswert, weil sich Naturismus und Lebensreform in vielem als anschlussfähig an den Nationalsozialismus erwiesen haben (kritisch dazu SPITZER 2001, S. 443) und die Vermutung nahe liegen könnte, dass das Buch wegen seines jüdischen, kommunistischen Verfassers verboten worden sei. Diese Annahme relativiert sich bei einem Blick auf die Inhalte der „Bereinigung“. Herausgenommen wurden das Kapitel über „Ehe und Liebe“ sowie WOLFs Ablehnung der Eugenik: „Eheberatung? Aufzucht? Rassezucht? Eugenik? Auch dieses Gegenspiel wird heute übertrieben, wird zum Sport, zum Spleen oder zum organisierten Betrieb! ... Aufzucht des neuen Menschen, so wie man Rennpferde züchtet?“ (vgl. S. 116 der Ausgabe von 1928, Hervorh. i.O.; vgl. auch WUTTKE 1988).

3 „Kunst ist Waffe!“ ist der Titel einer programmatischen Schrift aus dem Jahre 1928 und WOLFs „mißverstandenes Werk“ (MÜLLER 1988, S. 97, dort auch S. 98–110 abgedruckt).

noch eher als Vater seiner Söhne KONRAD und besonders MARKUS wahrgenommen wurde. KONRAD WOLF war einer der bedeutendsten Regisseure im östlichen Nachkriegsdeutschland, MARKUS WOLF Chef der Auslandsspionage der DDR und als solcher ein Medienereignis. Initiierte „Ausgrenzungsbernühungen“ im Zuge der „Wende“ blieben nicht aus. Mit prominenten Fürsprechern wie WALTER JENS oder HANS KOSCHNIK wurde manches „schier unglaubliche Bubenstück“ (JENS, zit. n. KOSCHNIK 2003, S. 26) verhindert, Besorgnis „wegen der unzureichenden Würdigung dieses gewichtigen Vertreters der deutschen Literatur im Exil“ besteht indessen fort (ebd., S. 27). 1992 schließlich hat sich eine Friedrich-Wolf-Gesellschaft gegründet, die Forschung und Rezeption aus (früherer) Vereinnahmung und (heutiger) Voreingenommenheit zu lösen und WOLF in der Widersprüchlichkeit zu sehen versucht, die seiner Person, seinem Werk und seiner Zeit gemäß erscheint (BERGER 1999; FRIEDRICH WOLF 2003).

2 Arzt, Dichter und Erzieher? – biographische Anmerkungen

Das Erscheinen seines Buches „Die Natur als Arzt und Helfer“ fiel mit einer lebensgeschichtlichen Entscheidung zusammen, die WOLF zu dem werden ließ, als der er in der nachfolgenden Rezeptionsgeschichte vor allem wahrgenommen wurde – als der kommunistische Arzt und Schriftsteller. WOLF schließt sich 1928 der KPD, dem Verein sozialistischer Ärzte, dem Bund Proletarisch-Revolutionärer Schriftsteller, dem Arbeiter-Theater-Bund und anderen proletarischen Kulturorganisationen an und gibt seinem Leben damit eine eindeutige politische Richtung. Für die KPD muss der international bekannte, auch in der bürgerlichen Welt beliebte Dichter und Arzt ein Glücksfall gewesen sein. 1931 erhielt er bei den Kommunalwahlen in Stuttgart als KPD-Kandidat fast 20 Prozent der Stimmen (BERGER/HOFFMANN 2003, S. 249, detailliert bei KIENZLE/MENDE 1983, S. 259 ff.). Für WOLF allerdings bedeutete die Entscheidung für die kommunistische Bewegung, nun auch mit Diskriminierung und Instrumentalisierung leben zu müssen. Obgleich alles andere als ein konformistischer Kommunist, repräsentiert er fortan kommunistische (Kultur-)politik. Andere Seiten seiner Persönlichkeit wurden davon überlagert, Lebenswurzeln seiner Existenz oft übersehen. Das gilt vor allem für seine Sozialisation in der bürgerlichen Jugendbewegung, die auch in späteren Lebensphasen immer wieder durchscheint.

Als die Deutsche Verlags-Anstalt 1926 dem damals 38-Jährigen antrug, ein naturärztliches Ratgeberbuch zu schreiben, liegen dynamische Jahre individuellen Suchens zwischen bürgerlicher Existenz und Bohème hinter ihm, Auswanderungspläne sind begraben. Im schwäbischen Hechingen, wo er seit Ende 1921 mit seiner zweiten Frau ELSE lebt und wo 1923 und 1925 seine Söhne MARKUS und KONRAD geboren werden, ist er als armen- und kinderfreundlicher Kassen- und Landarzt anerkannt, mit seinem 1923 erschienenen Bauernkriegsdrama „Der arme Konrad“ war ihm der schriftstellerische Durchbruch gelungen. Dennoch gibt er den, eine spärliche Existenz sichernden Arztberuf nicht auf. Wie ALFRED DÖBLIN oder GOTTFRIED BENN sieht er sich zum Künstler wie zum Arzt berufen, und erzieherische Ambitionen ließen sich hier wie da realisieren.

Der am 23. Dezember 1888 in Neuwied am Rhein in einer jüdischen Kaufmannsfamilie geborene und mit einer guten bürgerlichen Bildung ausgestattete FRIEDRICH WOLF repräsentiert eine Generation, die maßgeblich durch Jugendbewegung, Ersten Weltkrieg und Orientierungssuche nach der Novemberrevolution geprägt ist. Obgleich der Kunst zugeneigt, wählt er mit dem Medizinstudium einen für das jüdische Bürgertum nicht untypischen Weg. Bereits während des Studiums schreibt er für die Zeitschriften „Jugend“ und „Simplicissimus“, schließt sich 1908 dem „Wandervogel“ an und ist 1913 auf dem „Hohen Meißner“ dabei. 1912 legt er sein medizinisches Examen ab und promoviert mit dem Thema „Multiple Sklerose im Kindesalter“. Es folgen kurze Tätigkeiten als Assistenzarzt in Dresden und Bonn und als Schiffsarzt der Norddeutschen Lloyd auf der Nordamerika-Route, bevor er den Ersten Weltkrieg als Truppenarzt an der Westfront erlebt. Es braucht nicht lange, um den inzwischen Verheirateten und Vater einer Tochter zum Kriegsgegner werden zu lassen. In der Erzählung „Langemark“ (1917)⁴ verarbeitet er das Kriegserlebnis. Als Oberarzt in einem Lazarett nahe Dresden wird er nach Kriegsende in den sächsischen Arbeiter- und Soldatenrat gewählt. 1918 schließt er sich der USPD und der Sozialistischen Gruppe der Geistesarbeiter in Dresden an. Im gleichen Jahr wird hier sein expressionistisch-jugendbewegtes Drama „Das bist Du“ uraufgeführt. Lange schwankt seine Lebensvorstellung unbestimmt zwischen Kunst und Beruf. Ein „unseliger Halb-doppel-mensch“ sei er, schreibt er seinen Eltern, die ihn gern in gesicherter Position gesehen hätten. Nach vielen erfolglosen Bewerbungen nimmt er schließlich 1920 das Angebot einer Stadtarztstelle im damals „roten“ Rem-

4 Erscheint später überarbeitet unter dem Titel „Der Sprung durch den Tod“.

scheid an. „Es soll reine Industriegegend“ sein, „Steinwüste, Steinwüste, Nebel, graue verhungerte Menschen“, teilt er den Eltern mit, aber „dass Arbeiter die Hilfesuchenden sind, das gerade wieder zieht mich an“ und lässt ihn den Dresdner Kulturverlust erträglicher erscheinen (Briefe vom 9. u. 17.IV.1919, FWA, Briefe, 276).

Remscheid ist für WOLF eine grundlegende Erfahrung. Hier erlebt er nicht nur die sozialen Probleme proletarischer Milieus, sondern auf der Seite der Arbeiter auch Kapp-Putsch und Ruhrbesetzung.

„Wir sind von der Reichswehr besetzt, die sich durchaus wilhelminisch geriert ... Mich ließe das kalt, wenn sie mir meine mühsam eingerichtete Mütterberatungsstelle nicht besetzten. Von der Untersuchung der Säuglinge bis zu den jugendlichen Verbrechern, der Stadtdimen bis zu den Schulkindern, Wohnungshygiene, Tuberkulosefürsorge, das alles ist mein Ressort. Dann dociere ich wöchentlich eine Stunde im hiesigen Lyceum über soziale Medizin für die höheren Töchter ... uff!“ (Brief vom 8.II.1920, ebd.)

Seinen ersten öffentlichen politisch-pädagogischen „Auftritt“ hat WOLF im März 1921 anlässlich eines internationalen Pazifistentreffens im niederländischen Bilthoven (WOLF 1921b), auf dem er eine Resolution zur „radikalen Umgestaltung der Jugenderziehung“ im Geiste der Völkerversöhnung und des Friedens in die Debatte einbringt.⁵ Hier begegnet er dem Maler HEINRICH VOGELER, der auf seinem Landgut in Worpsswede nahe Bremen gerade eine sich selbst verwaltende und erziehende Arbeitskommune zu realisieren trachtet (HOHMANN 1988; BILSTEIN 2001). WOLF ist von der Idee fasziniert, verbringt den Sommer 1921 mit Frau und Kind auf dem Barkenhoff in Worpsswede, wo auch seine spätere zweite Frau ELSE DREIBHOLZ als Kindergärtnerin arbeitet. Rasch erkennt er aber auch die Widersprüche des utopischen Projekts, „die Gefahr der ‚Zelle‘, der Isolierung, der Insel“, „Kommunismus in nuce, in der Nusschale, in Reinkultur, unter der Glasglocke“ (zit. n. MÜLLER 1988, S. 82; vgl. auch WOLF 1921a). In seinem Drama „Kolonie Hund“ (1927) setzt er sich mit dem Siedlungsgedanken auseinander (ROUSSEL 2003). Dennoch zieht es auch ihn „aus der Stadt, aufs Land“ (Postkarte vom 30.III.1921, FWA, Briefe, 274). Auf Anraten seines Onkels MORITZ MEYER

5 Die Resolution forderte „neue Lehrmittel“, „aus denen jeder nationalistische und völkerverhetzende Gedanke entfernt und durch völkerversöhnendes Gedankengut ersetzt ist“ und eine „radikale Umgestaltung der Jugenderziehung im Sinne der Arbeitsschule von Ferrer“ als „das am meisten wirksame Mittel, um eine neue Menschheit vorzubereiten, die von Geburt an auf Frieden aufgebaut ist“ (zit. n. HOHMANN 1988, S. 149).

(1872–1942⁶), eines studierten Juristen, Landgerichtsrats a.D. und bekannten Heilpraktikers, kommt WOLF nach Hechingen. Um ungestört an seinem naturärztlichen Buch arbeiten zu können, zieht er sich 1926/27 für einige Monate nach Höllsteig am Bodensee zurück, bevor er sich 1927 in Stuttgart niederlässt. Neben seiner Praxis für Naturheilkunde und Homöopathie und seiner schriftstellerischen Arbeit organisiert und unterstützt er Arbeitertheatergruppen im süddeutschen Raum, hält natur- und sozialmedizinische Vorträge in Volkshochschulen, Arbeiterbildungsvereinen, der Marxistischen Abendschule (MASCH) und streitet um sein Konzept des politischen Zeit- und Kampftheaters. Exponiert kommt WOLFs Position in seinem 1929 in Berlin uraufgeführten, gegen den Paragraphen 218 gerichteten Drama „Cyankali“ zum Ausdruck. Es wird das „erfolgreichsten Stück der Saison“ (BERGER/HOFFMANN 2003, S. 248) und in den folgenden Jahren immer wieder von der Zensur verboten. 1931 wird WOLF unter der Anschuldigung von Vergehen gegen den § 218 verhaftet, Massenproteste erzwingen seine Freilassung. Im gleichen Jahr reist er zum ersten Mal zu Vortragsreisen in die Sowjetunion und ist – wie andere Intellektuelle seiner Zeit – beeindruckt. Wenig später sind in Deutschland die Nationalsozialisten an der Macht, die ihn bereits 1931 als „einen der gemeingefährlichsten Vertreter des ostjüdischen Bolschewismus“ diffamiert hatten (zit. n. KOSCHNIK 2003, S. 21). Als Jude, Kommunist, Arzt und vor allem als Schriftsteller, der in den letzten Monaten der Weimarer Republik alle seine künstlerischen Möglichkeiten gegen das heraufziehende Regime eingesetzt hatte, muss er Deutschland verlassen. Anfang März 1933 emigriert er über Österreich in die Schweiz, von da nach Frankreich und schließlich im November 1933 in die Sowjetunion. Gleichsam auf der Flucht schreibt er „Professor Mamlock“, jene „Tragödie des jüdischen Arztes, der auf die bürgerlichen Werte von Recht und Menschenwürde vertraut, sich gegen den politischen Kampf sperrt, bis er wehrlos Opfer des Nazi-Terrors wird“ (KLATT 1994, S. 532). WOLF gibt dem Stück den Untertitel „Tragödie der westlichen Demokratie“, es gilt als ein „Höhepunkt antifaschistischer Dramatik“ (ebd.). Bühnen in Warschau, Tel Aviv, Zürich, Moskau, Toronto, Tokio, Shanghai, London, Paris, Stockholm, Oslo, New York nehmen es auf ihren Spielplan.

WOLFs Exil in der Sowjetunion bietet zunächst existentielle Sicherheit und künstlerische Freiheit. Seine Kinder besuchen die deutschsprachige Karl-Liebknecht-Schule in Moskau, eine Schule von hoher pädagogischer Qualität, die zu dieser Zeit noch von dem deutschen Reformpädagogen HELMUT

6 In Mauthausen ermordet (MEYER 2003, S. 51).

SCHINKEL geleitet wird (MUSSIENKO/VATLIN 2005, S. 99 ff.). Als sich Mitte der dreißiger Jahre der stalinistische Terror auch gegen deutsche Emigranten richtet, kann sich WOLF durch Auslandsreisen der erneuten Bedrohung entziehen. 1935, im Jahr seiner Ausbürgerung aus Deutschland, folgt er einer Einladung zum Schriftstellerkongress der USA, schließt eine Vortragsreise durch Skandinavien an. Sein Versuch nach Spanien zu gelangen, um als Arzt die Internationalen Brigaden gegen das Franco-Regime zu unterstützen, endet im Konzentrationslager Le Vernet in Frankreich. 1941 gelingt ihm mit Hilfe eines sowjetischen Passes eine erneute Flucht in die Sowjetunion. Dort scheinen die schlimmsten Jahre des Terrors vorbei, stattdessen kommt der Krieg. WOLF geht als Propagandist an die Front, gründet 1943 gemeinsam mit deutschen Emigranten und Kriegsgefangenen das Nationalkomitee „Freies Deutschland“, unterstützt antifaschistische Aufklärungsarbeit an der Front und unter deutschen Kriegsgefangenen, fiebert schließlich der Rückkehr nach Deutschland entgegen. Als sie wegen des Zweifels der KPD-Führung, ob es richtig sei, auch jüdische Emigranten mit nach Deutschland zu nehmen, verzögert wird, beschwert er sich unerschrocken bei STALIN⁷, als er dann im September 1945 zurückkommt, „hat er weniger Freude, weniger Erfolg und Bestätigung als erhofft“ (BERGER 1999, S. 1). WOLF arbeitet am kulturellen Aufbau Ostdeutschlands mit, verfasst auch in dieser dicht besetzten Aufbruchszeit zeitpolitische Stücke, u.a. den Film „Rat der Götter“ (1949), eine der ersten filmischen Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus. Sein Theaterkonzept jedoch kann sich gegen das „epische Theater“ des 1948 aus dem amerikanischen Exil zurückgekehrten Bertolt Brecht nicht mehr durchsetzen.

1949 wird WOLF Botschafter in Polen und ist am „Oder-Neiße-Friedensvertrag“ beteiligt, gibt aber schon 1951 diese Funktion wieder auf. In Lehnitz bei Berlin findet er sein letztes Domizil.⁸ Er lebt in der Widersprüchlichkeit zwischen Bejahung und Kritik der Gesellschaft, die ihn umgibt, möchte „ein ganzes Stück gegen die Feigheit schreiben“, in seinem „Testament ein Spielverbot“ seiner Stücke veranlassen, fragt, „was bei allem noch echt und wahr“

7 „Ist es, weil ich Jude bin? Hat man kein Vertrauen zu mir und meiner Arbeit? Oder habe ich mich in Deutschland und im Ausland als Antifaschist zu sehr exponiert?“ – so lauten seine Fragen an STALIN (zit. n. MÜLLER 1988, S. 212 f.).

8 Sein Haus im Kiefernweg 5 gehörte bis 1990 als Friedrich-Wolf-Archiv zur Akademie der Künste der DDR, 1990 wurde es der öffentlichen Nutzung übergeben. Seitdem befindet sich dort eine maßgeblich von der 1992 gegründeten Friedrich-Wolf-Gesellschaft e.V. unterstützte Kulturstätte (BERGER 2003).

ist, findet das „Christentum ... wunderbar ohne die Christen!“ und bezieht dies auch auf seine „Weltanschauung“ (Briefe, zit. n. BERGER/HOFFMANN 2003, S. 208, 211, 207). Sein Protest gilt der Auflösung der Volksbühnenbewegung 1953 ebenso wie der seiner Meinung nach unrechtmäßigen Schließung einer Schule im mecklenburgischen Book. Weshalb er auf „auf dieser Seite“ kämpfe – „trotz vieler kleiner Seelen, Dummköpfe, Karrieristen“? „Weil die Sache es verdient und weil neben 100 Scheißkerlen es 3 gute Kerle gibt ...“ (ebd. S. 198 f.). Sein letzter Text, kurz vor seinem Tod am 5. Oktober 1953 diktiert, ist eine bissige Glosse über Jugend, die tanzen möchte, und Bürokratie, die sie daran hindert (FWA, 105(2)/65).

3 „Licht an den Körper“, „Licht in die Köpfe“ – lebens- und sozialreformerische Grundlagen des Buches

WOLFs medizinisches Selbstverständnis gründet auf zwei Säulen – Naturmedizin und soziales Engagement. Beides hat ihn schon früh geprägt. Seine Ambitioniertheit für die heilenden Kräfte der Natur als „das Ei des Kolumbus“ (WOLF 1928, S. 13) geht auf persönliche Erfahrungen zurück – auf den naturbegeisterten Hechinger Onkel, die „natürliche“ Krebs-Heilung seiner Mutter (KIENZLE/MENDE 1983, S. 76), den der Homöopathie zugetanen Chirurgen AUGUST BIER (1861–1949) (MEYER 2003, S. 52), den „Lehmpastor“ LEOPOLD EMANUEL FELKE (1856–1926) (WOLF 1968, S. 13) u.a. –, bündelt aber zugleich eine Vielzahl von Einflüssen aus der Geschichte der Medizin, Naturwissenschaft, Philosophie und Religion, aus der Kunstgeschichte, der Jugendbewegung, den Schriften ARTHUR SCHOPENHAUERS, FRIEDRICH NIETZSCHES, LEW TOLSTOIS, PETER KROPOTKINS, ERNST HAECKELS, aus der Pazifistenbewegung nach dem Ersten Weltkrieg, aus Kommune-Idee und Rätebewegung, Anarchismus und Sozialismus und vor allem aus der Lebensreformbewegung, die er in nahezu allen ihren Varianten bejaht. „Natur“ begreift er, ohne theoretische Reflexion zu beanspruchen, als lebendigen Wirkungszusammenhang, als ein Ganzes, in das auch der Mensch integriert ist. Die Lehre DARWINS „vom Kampf ums Dasein“ ist ihm suspekt – „Glaubensbekenntnis der jetzt zusammenbrechenden Zeit“, KROPOTKINS Theorie der „gegenseitigen

gen Hilfe“ steht ihm nahe (WOLF 1928a).⁹ Als Mediziner folgt er undogmatisch den Leitgedanken der Naturheilkunde – Ganzheitlichkeit (Holismus) und Selbstheilungskräfte (Vitalismus) des Menschen (KRABBE 1998; JÜTTE 2001), verbindet sie in seiner eigenen Praxis mit Homöopathie und ist offen für alle alternativen Heilformen. Seine naturmedizinischen Texte fügen in einer Art „Patchwork“ Naturheilkunde, Wissenschaft und soziales Verständnis von Gesundheit, Krankheit und Prophylaxe zusammen und wirken in diesem Sinne aufklärerisch – ein Konzept, das er gerade auch seinem naturärztlichen Ratgeberbuch zugrunde legt. Es ist nicht nur Exempel für die Verbindung von Natur- und Sozialmedizin und für WOLFs gesundheitserzieherische Intentionen, es liest sich noch immer zugleich auch als eine Sozialgeschichte der Weimarer Republik.

3.1 Natur, Naturheilkunde und der „neue Mensch“

WOLF will „Natur“ nicht als neue Religion, Zurück-zur-Natur-Dogma oder „hygienischen Imperativ“¹⁰ verstanden wissen, sondern als Rückbesinnung des Menschen auf sich selbst und seine unverfälschten Bedürfnisse, als Antwortversuch auf die „große praktische Frage:

Wie können wir inmitten der heutigen Nahrungsverfälschung, inmitten der Großstädte, des Wirtschaftskampfes, des Maschinenzeitalters noch ‚gesund‘ leben? Können wir in unserer heutigen Zeit noch gesund leben? Diese Frage beantworten, sie bejahend beantworten, heißt ein ganzes Heer von Ernährungs-, Wohnungs-, Kleidungs- und Berufskrankheiten beheben und – wichtiger noch – ihnen vorbeugen.“ (WOLF 1928, S., S. 10, Hervorh. i.O.)

„Vereinfachung, Klarheit, Wahrhaftigkeit“ (ebd., S. 9) sind Schlüsselbegriffe seines Konzepts, das er nicht als rückwärtsgewandte Reaktion auf die Moderne oder eine kulturpessimistische Grundstimmung sieht. „Vereinfachung“ ist für ihn vielmehr eine Tendenz der Moderne, Ausdruck eines widersprüchlichen Prozesses zwischen fortschreitender technologischer Entwicklung, gesellschaftlicher Modernisierung (die er bejaht) und den Lebensmöglichkeiten

9 Vgl. zur Ambivalenz des Naturbegriffes in pädagogischen Zusammenhängen TENORTH 2001.

10 „Hygienischer Imperativ des Selbstheilwillens“ ist eine Formulierung des „Deutschen Bundes der Vereine für naturgemäße Lebens- und Heilweise“, für den Naturheilkunde und Homöopathie nicht vereinbar sind (FWA, 298).

und -bedürfnissen der Menschen, den er häufig mit dem Begriff des „Pendelns“ umschreibt.

„Nach der äußeren Spannung und Aufmerksamkeit, die heute die modernen Maschinen von uns fordern, nach den tausendfachen Reizen durch Technik, Verkehr und Wirtschaftskampf in einer Arbeitswoche lechzt unser Körper nach Entspannung, unser Geist nach Ruhe. Sport, Freiluft, Gymnastik und Tanz sind schon erste mächtige Pendelschläge gegen die technische Überfeinerung, gegen die Maschine Mensch! Sie bedingen sich einander! Die Vereinfachung unserer Lebensweise wird folgen! Sie wird den stärksten Ausschlag des Pendels darstellen!“ (Ebd., S. 227)

Konkrete Anregung bezieht WOLF aus der Idee des Bauhauses. Es heißt, dass er 1927 die Idylle des Landlebens auch deshalb aufgegeben habe, weil er eine Wohnung in der Stuttgarter Weißenhofsiedlung, einer Mustersiedlung der Stuttgarter Werkbundaussstellung über modernes Bauen, in Aussicht hatte (HASPEL 1988, S. 162 ff.). Zum ersten Mal in unserer Zeit sei

„hier klar und mutig Schluß gemacht mit der ‚Fassade‘, aber auch mit verstaubten Gewohnheiten, mit einer Scheingefühlswelt, die der Wirklichkeit unserer neuen Arbeits- und Geisteswelt in keiner Weise mehr entsprach“. „Was das neue Bauen nach dem Chaos des Scheinbarocks und der Gründerzeit“ bedeute, das sei die Naturheilkunde in der Medizin (WOLF 1928, S. 9).

Solche Zusammenhänge erkenntlich zu machen, ist für WOLF zuallererst eine Erziehungsaufgabe, ein „Kampf gegen das Zuviel“, gegen „Zivilisationsplunder“ und Konsum (BERGER/HOFFMANN 2003, S. 9) und somit zugleich der „Kampf um den neuen Menschen“, den er „heute auf der ganzen Linie entbrannt“ sieht (WOLF 1921c, S. 51). Denn erst durch „Reduktion zum Notwendigsten!“ könne „der Mensch, der vereinfachte, bedürfnisarme, ... wieder reich sein“, schrieb er 1921 noch ganz unter dem Eindruck seiner Remscheider sozialen und seiner Worpssweder lebensreformerischen Erfahrungen in einem, für das Verständnis seiner Auffassungen zentralen Aufsatz unter dem Titel „Gymnasten über Euch!“, in dem er sein Bild vom „neuen Menschen“ skizziert.

„Doch solange der Kulturmensch noch Manschetten und Kragenknöpfchen ‚braucht‘, solange ist an eine Vereinfachung nicht zu denken“. „Der einfache Mensch! Leider können wir auf ihn nicht warten wie auf den Messias. Angreifen müssen wir ihn – sogleich, von allen Seiten!“ (Ebd.)

Und so geschieht es auch bei WOLF. Der „neue“ Mensch, den er als modernen, handlungsorientierten, sich selbst bestimmenden und selbst verantwortenden Reformator seiner eigenen Lebensgewohnheiten und Lebensbedingun-

gen denkt, wird in Theaterstücken antizipiert, in der Publizistik beschworen und in seiner physischen Existenz naturmedizinisch-lebensreformerisch gestützt, denn auch der „Kampf um den neuen Leib“ läge ganz „auf der gleichen Linie“ (ebd.). „Licht an den Körper, aber auch Licht in die Köpfe“ (Schwäbische Tagwacht, Nr. 80/81, 1929, FWA, 152/1) wird somit zur Metapher für die Vision von einer pädagogisierten Medizin und einer weit verstandenen naturmedizinisch unteretzten Pädagogik, aber auch für die ganz pragmatisch gedachte Synthese von Prophylaxe und Erziehung zu einer ganzheitlichen Gesundheitserziehung, die eine „neue Anschauung“ des Körpers, der Lebens- und Heilvorgänge“ ebenso vermitteln will wie eine Vorstellung vom Menschen als einem „unteilbaren Ganzen“ (WOLF 1928, S. 590) in der Gesamtheit seiner Einflüsse und Verhältnisse, als individuelle Persönlichkeit und soziales Wesen gleichermaßen.

3.2 Lebensreform für alle

„Ich bin mir klar geworden, dass ich in der sozialen Bewegung ... tätig sein muss“, schreibt er seinen Eltern aus Remscheid (Brief v. 25.III.1919, FWA, Briefe, 274), wo er mehr als anderswo einer sozialen Wirklichkeit begegnet war, die ihn in seinen Intentionen stärkt: *Erstens* für eine soziale Gesundheitspolitik einzutreten, die dem Recht auf Gesundheit, auf Wohnung, Arbeit, Freizeit, auf den eigenen Körper als allgemeine Menschenrechte Priorität einräumt. Trotz seiner per se gesellschaftskritischen Haltung hielt er die gesellschaftspolitische Verfasstheit der Weimarer Republik idealtypisch für geeignet, Ideen und Projekte für eine sozial gerechte Gesundheitspolitik und Gesundheitserziehung zu antizipieren und partiell zu realisieren.

„Was hindert die Sozialisierung der natürlichen gemeinnützigen Heilkräfte des Landes sofort zu verwirklichen! ... Das Recht auf Zutritt zu der Kohlensäure von Nauheim, zu den Mooren von Pyrmont, der Sonne von St. Moritz darf einzig von der Schwere der Erkrankung, nicht aber von der Börsenschwere des Badesnobs abhängig sein.“ (Zit. n. KJENZLE/MENDE 1983, S. 77)

Das „Ringende der Zeit“ geht nicht um eine „neue Gesellschaftsordnung“, notiert WOLF in einem Redemanuskript über „Sonnenschulen“ aus dem Jahr 1921, sondern um „den neuen Menschen“ (FWA, 158/1, S. 10), „nicht um die Menschheit“, sondern „um den Menschen“, schrieb er 1918 einem Freund. „Das ist gleichsam der Leitgedanke ... meiner persönlichen Weltanschauung“ (zit. n. HAMMER 1979, S. 429). An diese Überzeugung schlossen viele seiner sozialen, gesundheitserzieherischen und sozialpädagogischen Intentionen an,

so auch sein Wunsch, die Vorzüge von Lebensreform und Naturheilkunde aus vorwiegend exklusiven und elitären Nischen in allgemeine Lebenspraxis zu überführen, sie vor allem jenen näher zu bringen, die Änderung „am bittersten nötig“ (FWA, 158/1, S. 9) haben. Dazu setzt er *zweitens* auf Hilfe zur Selbsthilfe und auf umfassende gesundheitliche Aufklärung und Erziehung:

„Ihr selbst habt es in der Hand, ob Eure Kinder in der alten lichtlosen Welt der Städte und Fabriken, der Übervorteilung und des Profits weiter sich verzehren, oder ob sie in freier Arbeit und Gemeinschaft in Licht und Sonne aufwachsen!“ (Ebd., S. 15)

Freilich hatte er als Arzt oft genug gerade in den ärmsten Kreisen die „größten Hemmungen und Widerstände“ erlebt. Mit Verdruss registriert er „das Verlangen nach der bürgerlichen Welt“, „seidenes Korsett als Ostergeschenk“, weil das Kind es „auch so gut haben soll wie die Kinder der Reichen“ (ebd., S. 9 f.). Das „Vertiko“ (versus Kind)¹¹ wird ihm zum symbolhaften Inbegriff einer spießbürgerlichen Lebenseinstellung, gegen die er alle künstlerischen, naturmedizinischen und lebensreformerischen Argumente ebenso einsetzt wie gegen Alkohol oder Nikotin. Es sei nicht eine Frage privater Entscheidung, sondern gesellschaftlicher Verantwortung, wenn Kinder dem Hang nach Besitz, Bequemlichkeit und Vergnügen untergeordnet oder in Deutschland „6 Milliarden Mark“ „von unserem Volk in einem Jahr verbraucht und vertrunken!“ würden, eine Summe, mit der man „den größten Teil des Wohnungselends und der Arbeitslosigkeit hätte beseitigen können!“ (WOLF 1928, S. 212) „Allein vom Bier des Münchner Oktoberfestes 1925 wäre eine Gartenstadt für 2000 Bewohner zu bauen!“ (Ebd., S. 207)

Natürlich weiß er als „Mann des Wortes“ um die Rhetorik solcher Sätze, aber auch um ihre provozierende Wirkung. Um soziales Problembewusstsein und Sensibilität für gesundheits- und sozialpolitische Zusammenhänge zu entwickeln, warb WOLF nach allen Seiten. Noch immer traut er Teilen der *bürgerlichen Jugendbewegung*, so wie er sie nach der Jahrhundertwende erlebt hatte, eine avantgardistische Rolle zu. „Als Verbindungsmann bürgerliche – Arbeiterjugend“ gehört er dem „Kronacher Bund der alten Wandervögel“ an, aus dem er sich erst ca. 1927/28 löst, nachdem er auf politische Übereinstimmung nicht mehr hoffen kann (Brief an EMIL GEMEINDER vom 12.5.1927, zit. n. MÜLLER 1988, S. 86 f.). Sein Appell, angesichts „dem Leben und der Not der 40 Millionen deutscher Proletarier“ nicht „nach rückwärts“, sondern „nach vorwärts“ zu schauen und zu akzeptieren, dass „die

11 Das Thema greift er auch in seinem Roman „Kreatur“ (1925) auf.

Zeit des alten Wandervogel“ vorbei, stattdessen soziales Mitgefühl mit den „Jugendbrüdern in den Fabriken, in den Maschinenhallen, in den Bergwerken, in den Warenhäusern und Kontoren“ notwendig sei, bleibt ohne Resonanz.

„Mit Scham und Trauer“ müsse man heute sehen, „wie die überwältigende Zahl der geistigen deutschen Jugend ... nicht der Stimme ihres jungen Herzens lauscht, sondern von verharrschten Beamten und ängstlichen Sesselhaltern vergangener Zeiten sich gän- geln lässt, wie sie gleichgültig oder gar feindlich dem Befreiungskampf der Arbeiterju- gend zuschaut“ (WOLF 1925, S. 263).

Der Bruch mit der Jugendbewegung muss WOLF zeitlebens beschäftigt haben, immer wieder kommt er darauf zurück.

Wie der bürgerlichen Jugendbewegung nimmt er auch den intellektuellen Eliten der Weimarer Republik mangelnde soziale Empathie übel. Die zeitge- nössischen „Schriftgelehrten“ würden „viel zu viel Kraft dareinsetzen zu be- weisen, daß es unmöglich sei, die Menschen einander gleich, gütig, selbstlos zu machen!“ Es fehle ihnen

„das unbedenkliche, oft törichte Gefühl der Liebe zu dem Menschen, wer er auch sei! Wie wäre es sonst möglich, daß gerade die Ärzte, die Richter, die Theologen, denen die proletarische Not und Finsternis täglich vor Augen steht, so arbeiterfremd, ja arbeiter- feindlich geblieben sind? Gewiß, heute wird viel getan! Aber man komme mir nicht mit Volkshochschulen und Fabrikhygiene! – Tolstoi hat recht, bevor wir nicht unserm Nächsten in seiner Not helfen, ... solange ist jedes Wort Wind und jedes Programm ... Papier!“ (WOLF 1920, S. 306)

Im Unterschied zu seiner radikalen sozialrevolutionären Dramatik und Publi- zistik erscheinen seine sozialen Projekte und seine naturmedizinische Praxis oft in einer verblüffenden Pragmatik und Schlichtheit, so etwa, wenn er Müt- terberatungsstellen, Kindergärten, Waldschulen, Freibäder, Spielwiesen, Luftparks, öffentliche Duschen oder Naturheilparks initiiert und dies zugleich als einen Weg zur „Lösung der Krankenkassenkrise“¹² offeriert, wenn er ei- gens Rezeptblöcke entwirft, auf denen Grundregeln gesunder Lebensführung abgedruckt sind, wenn er Diäten, Kuren oder Turnübungen zusammenstellt, zur Mobilisierung der Selbstheilungskräfte ermutigt und mit der Popularisie- rung einfacher natürlicher Heilmethoden auch weniger Bemittelten Möglich- keiten zur ganzheitlichen Prophylaxe in die Hand gibt.

12. Öffentlicher Vortrag am 25. Oktober 1929 im Berliner Stadthaus und am 27. Oktober 1929 im Herrenhaus (FWA, Briefe, 298).

WOLFs Offenheit und Kritik nach allen Seiten hin, sein im GOETHESchen Sinn „in der Idee leben“, das „Unmögliche“ sowohl „für den Kommunismus“ wie auch für die Jugendbewegung wollend (Brief an GEMEINDER, a.a.O., S. 88), seine von altruistischer Utopie gelenkte Politik entzieht ihn der vor-schnellen Einordnung in Lagerdenken und brachte ihn selbst oft genug zwischen alle (politischen) Stühle. Von *bürgerlicher Seite* wurde dem „Poeten“ immer wieder sein Eintreten für so „zweifelhafte Dinge wie Politik“ vorge-worfen. „Ewig die gleiche Frage“, reagiert er darauf:

„An ‚zweifelhafte Dinge‘ geht der deutsche ‚Geistige‘, der auf seine weiße Weste etwas hält, nicht gern heran“. Aber „war für unsere Achtundvierziger der Kampf um das Par-lament nicht auch eine höchst zweifelhafte Angelegenheit?“ (WOLF 1920, S. 306)¹³

Skepsis von *sozialistischer Seite* dagegen galt seiner „kleinbürgerlichen Welt-an-schauung“¹⁴ – bereits in der Weimarer Zeit ein Generalverdikt gegen alles, was sich in parteioffizielle Schemata nicht pressen ließ – und im konkreten Fall „seiner Schwäche für ‚Heilkräuter‘“, die ihn verleite, „von irgendeinem Tee Hilfe zu erwarten, wo doch nur soziale Erlösung wirksam zu helfen ver-mag“ (DRUCKER 1929, S. 39 f.).

13 WOLFs Auseinandersetzung mit Vertretern der zeitgenössischen Medizin sei in diesem Kontext zumindest erwähnt. Es gäbe eine „Grenze des Schweigens“ auch seinen Kollegen gegenüber, schreibt er in der Kritik eines Ratgebers zur Säuglingspflege, verfasst vom Di- rektor des Augusta-Victoria-Hauses zur Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit im Deut- schen Reich, Prof. LEOPOLD LANGSTEIN (1876–1933), der angesichts der Lebensmittell- knappheit nach dem Krieg für Kinder ab dem 7. Monat „auch Erbsen und Bohnen, Teltow- er Rübchen und Kohlrüben“ und für die Ernährung des Kleinkindes „Marmelade [als] fast so nahrhaft wie Butter“ empfohlen hatte (WOLF 1921d, S. 310 ff.). Als 1947 nach der Wiederaufführung von „Cyankali“ in Ost und West eine dramatische Debatte ausbrach und Ärzte erneut als Wortführer „des Schutzes ungeborenen Lebens“ den Erhalt des § 218 forderten, fragt er: „Wo waren ... meine werten Kollegen in den Jahren 1933–1945, als der ‚germanische Wissenschaftseinsatz‘ die Zwangssterilisation von Tausenden politisch und rassisch missliebigen deutschen Landsleuten und Ostarbeitern und Arbeiterinnen aus Po- len, der Tschechoslowakei, Jugoslawien, Russlands und auch Frankreichs forderte und barbarisch durchführen ließ“ (Berliner Rundfunk, III 47, FWA, 160).

14 So der Vorwurf in einem parteioffiziellen Kommentar zu „Cyankali“ (zit. n. KIENZLE/ MENDE 1983, S. 17).

4 (Ver)föhrung zu neuer Lebensweise

Obleich der Titel „Die Natur als Arzt und Helfer“ auf eine pädagogische Intention nicht unmittelbar schließen und, im Unterschied zu anderen medizinischen Ratgebern¹⁵, nicht einmal den Arzt, sondern die Natur als kompetente Instanz für Heilung und Hilfe in Erscheinung treten lässt, offenbart sich der Inhalt des Buches als Erziehungsexempel par excellence. Zunächst mit dem Untertitel „Eine Erziehung zur Gesundheit“ (FWA, 155/1) angedeutet, sollte es „zugleich“ „Erziehungs- und Lehrbuch“ sein (Brief an den Verlag vom 5.III. 1926, FWA, 155/2). Entsprechend ist es aufgebaut. Nur etwas mehr als ein Drittel der 609 Textseiten befasst sich mit „Krankheiten und ihrer Behandlung“, allerdings erst nachdem die *Heilkräfte der Natur – Licht, Luft, Wasser, Erde, Bewegung, Diät, Heilkräuter* – ausführlich vorgestellt worden sind. Dem „Heilkapitel“ vorangestellt sind etwa zu gleichen Teilen eine Beschreibung des menschlichen Körpers und ein Kapitel über die Erziehung zur Gesundheit, letzteres mit den Forderungen: Umstellung der Ernährung auf ausgewogene vitamin- und ballastreiche Kost (am besten Vegetarismus), Genussmittelverzicht (besonders Alkoholabstinenz), zweckmäßige Kleidung (bequem, luftig, am besten „barfuß bis zum Hals“ [WOLF 1928, S. 602]), Änderung der Wohnverhältnisse nach hygienischen und ästhetischen Maßstäben (Bauhaus statt dumpfer Mietskaserne), Reform der Erziehung (nach reformpädagogischen Mustern), Modernisierung der Arbeit und der Arbeitshygiene (Verkürzung der Arbeitswege und der Arbeitszeit, Erhöhung des Anteils schöpferischer Tätigkeiten), bewusste Gestaltung der Freizeit (Wechsel zwischen Ruhe und Betätigung, vor allem Sport).

455 Abbildungen, Fotos und Farbtafeln und viele faktenreich, humorig erzählte Beispiele aus Wissenschaft und Praxis machen das Buch anschaulich, aufklappbare Modelle des männlichen und weiblichen Körpers enttabuisieren das Innere des Menschen. WOLFs Stilmittel sind wie in seinen frühen literarischen Texten expressionistisch und stark polarisierend, Imperative und Ausrufezeichen verdichten pädagogische Wirkung auch ohne vordergründige Pädagogisierung. Er setzt auf die Macht des Wortes ebenso wie auf die Macht der Bilder. Beides suggeriert Abwendung vom „Alten“, „Ungesunden“, „Unbequemen“, „Unästhetischen“ und Hinwendung zum „Neuen“, „Gesunden“,

15 Zum Vergleich ADALBERT CZERNY: Der Arzt als Erzieher des Kindes. Leipzig, Wien 1908 (zum repressiven Erziehungsverständnis dieser oft rezipierten Schrift vgl. HESSLING 1998, S. 14, 64).

„Modernen“, „Schönen.“ Abschreckend das eine, verlockend und verführend das andere. Und tatsächlich kann man sich des Grauens angesichts drastisch vorgeführter Zivilisations- und Armutskrankheiten, enger, dunkler Behausungen oder moderner Schlachthöfe ebenso wenig erwehren wie des schlechten Gewissens wegen der eigenen „Sünden“ oder der verführerischen Bilder von schlichten hellen Gebäuden, schlanken, schönen, sportlichen Menschenkörpern und glücklich spielenden Kindern.

WOLF, der sich selbst als Genussmenschen darstellte (WOLF 1928, S. 211), lebte nach seinen Regeln, war Vegetarier, Sportler, Anhänger der Freikörperkultur und Liebhaber seines eigenen Körpers. Auf zahlreichen Fotos präsentiert er sich, aus der Privatheit heraustretend, (fast) unbekleidet bei Sport und Gymnastik im Freien, damit selbst demonstrierend, was er anderen empfiehlt. Über „sein bestes Theaterstück“ habe er sich nicht so gefreut wie über seine „stählernen Muskeln“, wird berichtet. „Am meisten freute ihn wohl, dass er mit seinem beinahe schon ‚riefenstählernen-Körperbau‘ das Judenbild der Nazi-Propaganda so vollkommen ad absurdum führte“ (NEITZERT 1998, S. 56). Nacktheit ist für ihn nicht nur die Möglichkeit, „Licht an den Körper“ zu bringen, sondern zugleich elementarer Ausdruck der Befreiung von allem Beengenden, Verhüllenden und somit Voraussetzung für „Licht in den Köpfen“. „Gesund können wir sein, schön, rein – wenn wir wollen! Wollen wir? Hier ist ein Weg!“, schrieb er 1921 in „Gymnasten über Euch!“, einem Text für den populären, umstrittenen und seine Problematik spätestens 1933 offenbarenden Ufa-Gymnastik-Film „Wege zu Kraft und Schönheit“ (1925) (TÖTEBERG 1992), in dem nach griechischem Vorbild höchste Kultur in der „Kunst, nackt zu sein, den nackten Körper zu bewegen, den puren Körper, befreit von Hülle, Apparat und Zutat“, gepriesen wird (WOLF 1921c, S. 58, 52). Was WOLF 1921 für die Gymnastik aufzeigte, trägt er 1928 einem breiten Publikum an, indem er den athletischen, ästhetischen Körper gleichsam als Abbild und Idealbild des gesunden Körpers vorführt, um daran die Aufforderung zu Sport, Gymnastik, Hygiene, Aufenthalt im Freien, Mäßigung und Lebensumstellung zu knüpfen. Gewiss ist die Vermutung nicht unberechtigt, dass gerade die „Rehabilitierung des Körpers“ „als Basis für alle Vermögen und Lebensäußerungen des Menschen“ (WOLBERT 2001, S. 339) und seine tabulose, unverklemmte Erklärung in einer Zeit, in der Doppelmoral und Tabuisierungen einem natürlichen Umgang mit elementaren Lebensfragen noch immer entgegenstanden, nicht unmaßgeblich zur Popularität des Buches beigetragen haben.

Der Umgang mit diesem „spektakulärste[n] unter den Erneuerungsansätzen der Lebensreform“ (ebd.) offenbart aber zugleich WOLFs starke lebensre-

formerische Verwobenheit noch zu einer Zeit, als er sich politisch schon anders orientiert zu haben scheint. Seine Hoffnung bleibt auf

„das kommende ‚nüchterne‘, drahtige Geschlecht der Sportsleute, Techniker, Siedler und Freiluftmenschen“ gerichtet. „Mutig haben heute unsere Leichtathleten, auch die Arbeitersportler und ‚Naturfreunde‘, die Antiphilisterparole des alten untergegangenen Wandervogels, die Parole vom ‚Hohen Meißner‘ 1913, wieder aufgenommen. Auf wesentlich anderer, breiterer Front wird sie heute vorwärtsgetragen“ (WOLF 1928, S. 212).

Lebensreformbewegung und sozialistische Denkweisen unterschiedlichster Provenienz, Arbeiterbewegung, Arbeiterkultur, Arbeiterjugendbewegung sowohl in sozialdemokratischer als auch in kommunistischer Ausprägung, so zeigt auch dieses Beispiel, beweisen noch Ende der Weimarer Republik eine Kompatibilität, die eigentlich zwar bekannt¹⁶, aber in ihren Dimensionen und Wirkungen leicht zu übersehen ist oder gar unterschätzt werden kann, wenn die sozialistisch-kommunistisch Bewegung nur auf ihre parteioffizielle Politik reduziert und nicht auch in der Vielfalt ihrer Praxis wahrgenommen wird.

5 „Was wird aus unseren Kindern?“ – Orientierung an der Reformpädagogik

Gemessen am grundlegend erzieherischen Impetus des Buches sind die Abschnitte, die explizit der Kindererziehung gelten, eher knapp gehalten. Unter der „Zukunft“ assoziierenden Frage, „Was wird aus unseren Kindern?“, erklärt WOLF, was er unter *guter Pädagogik* und *guter Schule* versteht: Sie müsse allein dem Wohl des Kindes, seiner freien Entfaltung und Entwicklung dienen und für alle Heranwachsenden gleichermaßen erreichbar sein. Seine Adressaten sind die Erwachsenen. Ihnen führt er die Konsequenzen unbedachten und unreflektierten Tuns – ungesunde Ernährungsgewohnheiten, Alkoholmissbrauch, „Wohnhöllen“, Desinteresse an Erziehungs- und Schulfragen – vor Augen. Namentlich den Eltern will er ein Bewusstsein von den physischen und psychischen Voraussetzungen und Bedürfnissen ihrer Kinder vermitteln und auf hemmende Widersprüche familialer, schulischer und gesellschaftlicher Erziehungspraxis aufmerksam machen. Entlang der kindlichen Entwicklung von der Zeugung bis zum Eintritt in das Berufsleben, dabei den

16 Es sei hier lediglich auf den Katalog der Ausstellung „Die Lebensreform“ (2001) verwiesen, der diesen Aspekt nahezu durchgehend aufgreift und darstellt.

Zeitrhythmus mit der „heiligen Zahl“ sieben bestimmend (WOLF 1928, S. 273), „plaudert“ er über die ersten sieben Jahre des Kindes („Säugling“, „Greifen, Laufen, Sprechen“, das „Spiel- und Fragealter“, „Zeiteinhalten! Aufräumen!“, „Erziehung? Wildwuchs?“, „Seine Majestät das Kind?“, „Schlagen und Küssen!“, „Kinderland in den Großstädten: Fort mit dem Zier-rasen! Her mit den Planschwiesen!“), geht dann mit den „meisten Eltern“ „den schweren Gang“ (ebd., S. 282) in ein Schulsystem, dessen Reformbedürftigkeit er alsbald vorführt, und lenkt schließlich den Blick auf das „gefährliche Alter“ der Vierzehnjährigen (ebd., S. 292 ff.).

Bestenfalls für die *Phase der frühkindlichen Entwicklung*, deren grundlegende Bedeutung er hervorhebt und die für ihn lange vor der Geburt mit der Entscheidung für das „erwünschte“ Kind beginnt, lassen sich strukturelle Ähnlichkeiten mit anderer Ratgeberliteratur feststellen, denn nur hier erteilt WOLF direkten Rat: Ruhe, ausreichend Schlaf, Sauberkeit und einen „peinlich genau, auf die Minute“ eingehaltenen Tagesrhythmus für den Säugling im ersten Jahr, besondere Aufmerksamkeit für die Entfaltung des „Erbfonds ‚Mensch‘“ – das Greifen, zugleich „Begreifen“, das Laufen, das Sprechen – im zweiten und dritten Jahr sowie für „die Entdeckung des ‚Ichs‘“, „die eigene individuelle Arbeit des Kindes“ ab dem dritten Lebensjahr: „Jedes Wort wird behalten“, das „Hirn saugt alles auf“, „die ersten Eindrücke des Kindes wirken weit“. „Hier zu bremsen, wäre Widernatur“, betont WOLF unter Bezugnahme auf die psychoanalytische Pädagogik, die er „[a]llen Menschen, die mit der ‚Erziehung‘ von Kindern zu tun haben“, „nachdrücklich“ empfiehlt (ebd., S. 278 f.). Übergreifend für alle Lebensphasen fordert er einen *strukturierten Zeitrhythmus* für Essen, Schlafen und Körperhygiene, und immer wieder Licht, Luft und Bewegung im Freien, auch hier am besten nackt, denn das „Kind kennt nichts Öbszönes“ (WOLF 1921c, S. 56). Kategorisch wendet er sich gegen jede Art von „Gewaltmethoden“ (WOLF 1928, S. 280). Hier trifft er sich mit anderen proletarischen Erziehungsratgebern¹⁷, geht sogar weiter, wenn er *körperliche Gewalt ausdrücklich unter Strafe* gestellt sehen will: „Jeder Lehrer, der sich heute noch solches erlaubt, gehört geprügelt und ins Gefängnis! Hier keine falsche Scham, Eltern!“ (Ebd.)

Auf der anderen Seite äußert er Bedenken gegenüber einer auf „Wildwuchs“ und „völlig ungezügelter[m], Wachsenlassen“ basierenden Erziehung, die dem Kind jeden Wunsch erfüllt. Die Auffassung von „seine[r] Majestät das Kind“ sei nicht mehr als der „Pendelschlag gegen die Gewalterziehung“

17 Z.B. SCHULZ 1907 (1926); BORCHARDT 1922; RÜHLE 1924.

(ebd.). „Arg verbogene Wildlinge“ sieht er im Widerspruch zu Zivilisation und „unsere[r] soziale[n] Gemeinschaft“. Vielmehr brauche „das Bäumchen im Drehsturm unserer heutigen Städte und Erwerbslast“ „einen Halt, eine Richtstange, eine Bindung, weit genug zum Wachstum, doch stark genug als Stütze“, brauche „einen Lehrer und Lenker, der zugleich sein Freund ist“ (ebd.) und dabei – im PESTALOZZISCHEN Sinne – zugleich sich selbst erzieht.

Die der frühkindlichen Entwicklung zugrunde gelegten Erziehungsgrundsätze – Respektierung der natürlichen Bedürfnisse des Kindes, Ganzheitlichkeit von physischer, psychischer und geistiger Entwicklung, gewaltfreie, auf gegenseitige Achtung zielende Erziehungsverhältnisse, das Recht des Kindes auf Unterstützung und Erziehung – macht WOLF auch für die Schule geltend. Hier verlässt er jedoch die Ebene des unmittelbaren Ratgebens. Öffentlichkeit, Staat und Kommunen werden nun die hauptsächlichen Adressaten seines *medizinisch* begründeten *Missfallens am öffentlichen Schulwesen*. Dies wiederum ist keine Besonderheit. Schulkritik mit starker reformpädagogischer Semantik wurde in den zwanziger Jahren zunehmend auch von Medizinern verbreitet (STROSS 2000, S. 325 f.). Ihre Inhalte ähneln sich und betreffen auch bei WOLF

- die einseitige geistige Belastung der Kinder und den Mangel an Bewegungsfreiheit in der Schule bei allen Altersgruppen, besonders aber bei den Erstklässlern im Übergang vom „alten Kinderland“ zur Schule;
- den nicht kind- und zweckgerechten, oft „trostlosen“ baulichen Zustand vieler Schulen mit „ihrem Kasernenstil innen und außen“ nach dem „Schema der Amtsgerichte und Postämter“. Schulen und Klassen hält er generell für zu groß, die Bewegungsfreiheit der Kinder dadurch zusätzlich eingeschränkt und die pädagogische Arbeit des Lehrers zur „Hälfte seiner Zeit und Kraft auf ‚Disziplinhalten‘“ reduziert.
- die hygienischen Bedingungen an den meisten Schulen. Man müsse nur in eine „normale Schulklasse von 30–50 Kindern an Regentagen oder im Winter hineingerochen haben“, um sich von den Defiziten elementarer Hygiene zu überzeugen (WOLF 1928, S. 283, Hervorh. i.O.).

Um der Kritik eine konstruktive Wendung geben zu können, sammelt WOLF Material über reformorientierte Pädagogik und Reformschulen im In- und Ausland, vor allem über Landerziehungsheime, Wald-, Sonnen- und Freiluftschulen, moderne Schularchitektur, Montessori-Pädagogik, Arbeitsschule,

Volkshochschulen und Formen der Arbeiterbildung¹⁸, aus dem er dann seine *Referenzobjekte* auswählt: Fotos präsentieren moderne, lichte Schulgebäude (eine Fortbildungsschule in Groningen und die „Friedensschule“ in Trossingen), Unterricht im Freien (das Lessing-Gymnasium in Frankfurt a.M., mobile Klassen in der „Sonnenschule“ des Schweizer Naturarztes AUGUST ROLLIER (1874–1954) im Luftkurort Leysin, das „Nordseepädagogium Südstrand Föhr“ u.a.).

Es fällt auf, dass das Worpsweder Arbeitsschulprojekt hier nicht erwähnt, stattdessen, wie in der Arbeiterbewegung bereits vor ihm, den *Lietzschen Landerziehungsheimen* Interesse entgegengebracht wird. WOLF wertet sie als einen ersten „Versuch, die Schulkaserne zu durchbrechen“ (WOLF 1928, S. 283f.). Ihm imponiert das Leben auf dem Lande, der Tagesrhythmus, der Wechsel von Kopf- und Handarbeit, die Verfügbarkeit über Gärten, Werkstätten, Spielplätze. Noch stärker beeindruckt ihn MARTIN LUSERKES¹⁹, „Schule am Meer“, mit der auch „die oft benörgelte Vorpostenarbeit in der Schulgemeinde Wickersdorf“ „eine Steigerung und neue eigene Verankerung gefunden“ habe (ebd. S. 287) und an der er besonders den erlebnisorientierten Unterricht, den Verzicht auf Hausaufgaben, die Bewältigung des „Lernstoffes“ „in den drei bis vier morgendlichen Unterrichtsstunden, in der Werkarbeit, in dem freien Redetausch des Seminars, in dem kameradschaftlichen Leben zwischen Lehrer und Schülern“, die Pflege von Musik, Kunst und „Bühnenspiel“, die „sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft“ und die sportliche Betätigung herausstellt. Hier sieht er „in freier Entfaltung“ seine Zukunftsmenschen gedeihen, „kameradschaftliche, offene, gestählte Kerle, Tatmenschen, wie sie die kommende Zeit braucht“ (ebd.). Gerade deswegen will er die Vorzüge dieser „heute nur für eine gewisse Elite“ zugänglichen „Vorzugsschulen“ allen Kindern zugute kommen lassen und „gerade für die Gesundheit auch unbemittelter Kinder auf breiter Grundlage nutzbar“ (ebd.) machen.

18 Namentlich führt er die Arbeiter-Hochschule „Brookwood“ an, eine von den Gewerkschaften finanzierte Arbeiterbildungsstätte in den USA, im Wald gelegen und mit einfachen Holzhäusern ausgestattet, an der jeweils 50–60 Arbeiter zwischen 16 und 80 in ein- und zweijährigen Kursen lernen können. Als Lehrer arbeiteten dort Universitätslehrer, die wegen ihrer sozialistischen Gesinnung von ihren Hochschulen vertrieben worden seien. Unterrichtet wurde „fast alles: Soziologie, Volkswirtschaft, Marxismus, Syndikalismus, Sprachen, Mathematik, Buchführung“ (FWA, 154/1).

19 WOLF stand mit LUSERKE im Briefkontakt und tauschte sich auch über Erziehungsfragen aus (FWA, Briefe, 296).

Als Argument für die finanzielle und schulorganisatorische Machbarkeit reformorientierter moderner Schulen – „im Rahmen der Stadt mit einfachen Mitteln sofort“ (ebd., S. 288, Hervorh. i.O.) – präsentiert er eine von seinen eigenen Kindern besuchte und ihm auch aus seiner ärztlichen Praxis vertraute Schule in Stuttgart. Dort hatte der Stuttgarter Hauptlehrer FRIEDRICH SCHIECKER²⁰ mit Unterstützung eines Elternvereins Anfang der zwanziger Jahre eine *Ganztagsschule* eingerichtet, die WOLFs Vorstellungen in vielem entsprach: ein Flachbau an einem Berghang am Rande der Stadt, „im Rücken der Wald“; großer Spielplatz; ein großer, lichter Schulraum mit beweglichen Bänken, wandelbar zu Turnraum und Bühne; Sandkästen, Basteltische, Hobelbänke an den Seiten; offener Unterricht, „kein Anschauungsunterricht, den der Lehrer durch Wandtafeln, am Globus oder an Modellen den starr in den Bänken sitzenden Schülern einprägt, sondern eine selbsttätige Eroberung des Unterrichtsstoffes je nach der besonderen Fähigkeit und Entwicklungsstufe des einzelnen Kindes“ (WOLF 1928, S. 288 f.).

Mit 40 bis 50 Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren ist die Schule überschaubar. Der Tagesrhythmus entspricht schulärztlichen Erfahrungen:

Die Kinder „kommen am Morgen aus der Stadt. Als erstes: Duschen und Baden im Freien“, „Kurze Gymnastik und Atemübungen. – Dann Unterricht. – Mittags um 12 Uhr gemeinsames kräftiges Essen ... – Nach dem Essen Ruhe. – Dann nur noch handwerkliche Arbeit, dann Spielen im Freien, Turnen. – Nachmittags Heimkehr ins Elternhaus. Keine Hausaufgaben mehr! Das Pensum ist in der Schule selbst erledigt.“ (Ebd., S. 291)

Mit dem Verzicht auf Hausaufgaben ist die Idee verbunden, am Nachmittag „den Eltern ihre Kinder ..., ledig aller Sorge und Angst“ wiederzugeben, das Elternhaus von der Kompensation schulischer Aufgaben zu befreien und so die „Gegensätzlichkeit zwischen Schule und Elternhaus“ abzubauen (ebd.). Allerdings: So sehr WOLF als Arzt von dieser Art Schule angetan ist, so wenig übersieht der Schriftsteller und Demokrat die problematischen Seiten. Weniger „heldische Mordszenen“ und „bemooste Lindwurmrecken“ bei der Wahl ihrer Themen wünscht er der Schiecker-Schule, nachdem er eine Schüleraufführung von „Siegfrieds Tod“ erlebt hatte (ebd., S. 290 f.). Und auch die Bewertung der Landerziehungsheime ist zunächst auf die medizinisch-entwicklungspsychologische Perspektive fokussiert:

20 Der Nachlass von FRIEDRICH SCHIECKER liegt im Stadtarchiv Gerlingen, Kopien befinden sich im Stadtarchiv Stuttgart. Vgl. auch SCHIECKER 1924 und 1946.

„Wir können hier nicht das Problem: Autorität und Freiheit, Schulgemeinde und Selbstverwaltung, Lehrer und Kameradschaft erörtern. Eins ist sicher: körperlich gediehen diese Kinder ausgezeichnet.“ (Ebd., S. 283 f., Hervorh. i.O.)

WOLF ging es offensichtlich darum, am Beispiel pädagogischer „Reforminseln“ Standards zu popularisieren und kritisches Gegenwartsbewusstsein hinsichtlich der Aufwuchsbedingungen der Masse der Kinder, die nicht zu den privilegierten Nutznießern dieser Standards gehören, zu provozieren, um daran wiederum vergleichsweise bescheidene Forderungen an Staat und Kommunen zu knüpfen:

„... kleinklassige, geräumige, in Parks oder am Stadtrand gelegene Schulen“, „Freikarten für Unbemittelte“, „Schulspeisung am Mittag“ und vor allem den „Schuletat ... an die erste Stelle“ zu setzen (ebd., S. 292, Hervorh. i.O.).

Auf konkrete Erziehungsratschläge verzichtet WOLF auch im kurzen Abschnitt über das „gefährliche Alter“ der „Revolution“ des „jungen Körpers“ (ebd., S. 293). Weder wohlwollende noch rigide Sexualmoral, stattdessen Werben für Verständnis und Vertrauen zwischen Eltern, Lehrern und Heranwachsenden und, unter Berufung auf „die neuen Einsichten der Psychoanalyse“, Warnung vor leichtfertiger Verurteilung jugendlichen Fehlverhaltens – ein Thema, das er in der Tradition der erziehungskritischen und jugendpsychologischen Belletristik WEDEKINDS, HESSES, MUSILS u.a., auch in seiner Dramatik aufgreift. An Beispielen aus seiner ärztlichen Praxis zeigt er Folgen von familialer und schulischer Verständnislosigkeit für die „hundert stummen Nöte“ (ebd.) in diesem Alter, und er ist auch hier voller Empathie für die von zwei Seiten bedrohten Arbeiterkinder. Auf Grund der beengten Wohn- und Lebensverhältnisse erfahren sie „Aufklärung meist zu früh“ und der soziale Zwang, zeitig „ins Berufsleben“ eintreten zu müssen, „ganz gleich, ob sein Körper zu der Arbeit, die man ihm zuteilt, schon taugt“, „gefährdet oftmals die Gesundheit“ (ebd., S. 294). Kritisch betrachtet er vor diesem sozialen Hintergrund die in den zwanziger Jahren zunehmend praktizierte, experimentpsychologisch und schulärztlich institutionalisierte Berufsberatung als bloße „Fassade“, wenn keine Alternativen zur zu frühen Fabrikarbeit der Heranwachsenden geboten würden oder soziale Not den Arbeiterfamilien keine Alternativen lassen würde.

„Wer einmal durch unsere großen Webereien und Spinnereien oder durch eine Zigarettenfabrik gegangen ist, der kann Tausende von jungen Mädchen, fast noch Kinder, an den Maschinen sehen. Was soll da alle ‚Berufsberatung‘! Was das Kinderarbeitsgesetz und Jugendwohlfahrtsgesetz?“ – „Gesetz ist mächtig, mächtiger ist die Not!“ (Ebd.)

6 Naturheilparks und Volksgesundheitsschulen

WOLFs Tendenz zu einer institutionalisierten Gesundheitsprophylaxe und -erziehung erscheint als logische Konsequenz seiner Ansichten: Gesundheit *erstens* auch als Resultat von Aufklärung und Erziehung zu sehen, sie *zweitens* als ganzheitliches Phänomen zu begreifen und sie, *drittens*, in diesem Sinne besonders denen zukommen zu lassen, die sie am dringendsten brauchen, aber über die geringsten Mittel verfügen. Aus den Prinzipien von Wald- und Sonnenschulen, amerikanischen „Kamps“ (die er auf seinen Schiffsreisen vor 1914 gesehen hatte), Heimvolkshochschulen und privaten naturheilkundlichen Kuranstalten entwickelt er ein eigenes Konzept, das er Anfang der zwanziger Jahre „Sonnenschule“, 1928 „Naturheilpark“ und 1929 „Volksgesundheitsschule“ nennt und das von den Krankenkassen als Modell einer idealtypischen Gesundheitsvorsorge durchaus ernst genommen wurde. Durch das Zusammenrücken von ärztlicher, pädagogischer und praktisch-lebenskundlicher Betreuung erhoffte man sich eine Minderung des Phänomens des „Sich-krankfühlers“, Senkung der „Rezeptwut“ und allgemeine Kosteneinsparung.

Gedacht als allen zugängliche Erholungs-, Bildungs- und Heilstätte „außerhalb des Staubringes“ der Städte mit spezifizierten Funktionen und Angeboten auf der Grundlage naturheilkundlicher Erkenntnisse zielt die Naturheilpark-Idee primär auf Stärkung der „Eigenkräfte“ des Menschen, auf „Willen und Erziehung zur Gesundheit“ und auf „Selbstschutz vor neuer Erkrankung“ (WOLF 1928, S. 595). Erfolg verspricht sich WOLF durch die ganzheitliche Erfahrung „eines Gesundheits- und Körpererlebnisses ... mit Hilfe des Ineinander-greifens“ sonst getrennter Kreise (WOLF 1929):

„Sodann kann ein abgearbeiteter junger Mensch ... sich die ersten 14 Tage im ‚Ruhelager‘ (ärztlicher Zweig) erholen und sammeln. Dann wechselt er langsam zur Gymnastik des praktischen Zweiges über, um schließlich ausgeruht und erfrischt bei Volkshochschulkursen (pädagogischer Zweig) und dem ‚Zeltlager‘ zu landen.“ (Ebd.).

Nicht ohne Selbsteuphorie sagte WOLF Wirkung „fürs ganze Leben“ schon für einen 2- bis 4-wöchigen Aufenthalt voraus und somit einen „Gewinn für die entlasteten Krankenkassen“, einen „Gewinn für den Staat“ (ebd.).

Ging es ihm einerseits darum, mit Hilfe seines Projektes soziale Missstände und Widersprüche zu beseitigen, Errungenschaften der modernen Medizin und Therapeutik allen zugute kommen zu lassen und damit zugleich allgemeine gesundheitsfördernde Effekte zu erzielen, ist gerade auch an diesem Projekt die Ambivalenz seines Problemlösungsansatzes zu erkennen – die Gefahr der Grenzverwischung zwischen Aufklärung des Subjekts zu gesundheit-

licher Selbstbestimmung und „Projektion“ einer gesellschaftlich-kollektiven Unterordnung des Individuum unter eine formierende Idee von „Volksge-sundheit“ und „totale[r] Erfassung der gesundheitlichen Disposition der Men-schen einer Gesellschaft“ (SCHLEIERMACHER 1998, S. 55 f.).

7 **Gesundheitserziehung zwischen Emanzipation und Disziplinierung – Versuch einer historisch-pädagogischen Verortung**

Ungeachtet der mitunter verblüffenden Modernität seiner Aussagen spiegelt WOLFs naturärztliches Hausbuch vor allem Zeitgeist. Das gilt für die programmatischen Ziele und ambivalenten Implikationen der Naturheilkunde, seine anthropologischen Vorstellungen und die daran gebundene Gesundheitserziehung, für seine reformpädagogischen Referenzen und die Quellen, aus denen er seine Auffassungen bezog, aber auch für seine polarisierenden Reflexions- und Darstellungsmuster. Seine Spezifik liegt in der Präsentation eines allgemeinpädagogischen und gesundheitserzieherischen Konzepts, das in engem Anschluss an lebensreformerische und reformpädagogische Ideen eine Art *Symbiose von alternativer Medizin und alternativer Pädagogik* versucht, die durchaus in einer „programmatischen Konkurrenz“ (STROSS 2000, S. 308) zur akademischen Pädagogik (die er vermutlich nicht kannte!) gelesen werden kann und zugleich vorführt, welche reformpädagogischen Konzepte in der nichtpädagogischen Öffentlichkeit der Weimarer Republik zu einer gewissen Popularität und Wirkung gelangt waren. Zugleich lässt sich jedoch auch Differenz nicht übersehen. WOLFs soziale und medizinische Reflexionen, seine bewusste Anwaltschaft für die Rechte des Kindes, unterscheiden ihn ebenso wie sein demokratisches Erziehungsverständnis von manch anderer pädagogischer und einem Großteil pädiatrischer Ratgeberliteratur, die „Affektkontrolle und Gehorsamkeitstraining zum Zweck der sozialen Anpassung“ als Sozialisationsziel noch längst nicht überwunden hatte (HESSLING 1998, S. 12). Sein Buch intendiert Aufklärung des Menschen über sich selbst, Hilfe zu Selbsthilfe und Autonomie und Bewusstsein von der gesellschaftlichen Dimension der jeweils eigenen Probleme. Aber auch WOLF konnte den Fallen der Ratgeberliteratur nicht völlig entgehen: die Entgrenzung von Alltagserfahrung und Wissenschaft birgt auch bei ihm die Gefahr von Trivialität; der Wunsch nach „dem einen in sich schlüssigen System von Empfehlungen“, „durch die sich das Leben der Einzelnen zu einem restlos konsistenten Gan-

zen fügen könnte“ (MOOG 2002, S. 404), ist auch bei ihm stark, wie gerade das Beispiel der „Gesundheitsschulen“ zeigt. Pädagogische Indoktrination und „Klassenkampferziehung“, wie sie Pädagogiken aus kommunistischem Umfeld allgemein zugeschrieben werden und wie sie in manch offizieller Verlautbarung der damaligen KPD auch tatsächlich auffindbar sind, sucht man indessen in WOLFs Buch vergebens, freilich wurden weder sein pädagogisches Konzept noch seine alternativmedizinischen Interventionen und Intentionen zu irgendeiner Zeit ins Offizielle erhoben.

In einem *weiteren Sinn* lässt sich WOLFs „Die Natur als Arzt und Helfer“ aber auch als *historisches Dokument eines gesundheitspolitischen und gesundheitserzieherischen Modernisierungsprozesses* interpretieren, der vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Ottawa-Charta der WHO 1986 reicht, die als Konsens modernen Gesundheitsverständnisses gelten kann und „nicht mehr primär auf das Handeln von Experten“ setzt, sondern „die Steigerung der objektiven und subjektiven Möglichkeiten der Selbststeuerung“ der Menschen „in den Mittelpunkt“ rückt (ROSENBROCK 1998, S. 202).

„Im Kern geht es darum, Menschen die Verankerung in sozialen Gemeinschaften und Netzwerken zur Kommunikation und gegenseitigen Hilfeleistung zu ermöglichen bzw. zu erleichtern und sie dadurch in den Stand zu versetzen, ihre Gesundheit als eigenes (individuelles und kollektives) Interesse zu erkennen zu verfolgen.“ (Ebd.).

Gerade hier hat WOLF vieles antizipiert, freilich in der Illusion, dass „Sozialismus die beste Prophylaxe“ (NIEHOFF 1998) sei. In diesem Zusammenhang stand aber auch seine radikale Kritik einer Klassenmedizin, wie sie heute aus der Perspektive der Ottawa-Charta an den „zentralen Hinderungsgründen für die Umsetzung gesundheitsförderlicher Konzepte“ – „der ökonomischen Steuerung der gegenwärtigen Gesellschaftsformation und ... der Dominanz der Medizinsysteme“ (ROSENBROCK 1998, S. 213) – noch immer vorgebracht werden muss.

Quellen und Literatur

Archiv

Friedrich-Wolf-Archiv (FWA) der Stiftung Archiv der Akademie der Künste
Berlin: Nachlass, Briefe.

Werkausgaben und Dokumentationen

BERGER, CH./HOFFMANN, ST. (Hrsg.): Friedrich Wolf: Du bleibe! Ein Lesebuch. Berlin 2003.

HAMMER, K. (Hrsg.): Friedrich Wolf. Ein Lesebuch für unsere Zeit. Berlin 1979.

MÜLLER, H.: Wer war Wolf? Friedrich Wolf (1888–1953) in Selbstzeugnissen, Bilddokumenten und Erinnerungen. Köln 1988.

WOLF, E./STRUZYK, B. (Hrsg.): Auf wie viel Pferden ich geritten ... Der junge Friedrich Wolf. Berlin/Weimar 1988.

WOLF, F.: Ausgewählte Werke in Einzelausgaben. Bd. XIV: Aufsätze. Berlin 1960.

WOLF, F.: Gesammelte Werke in 16 Bänden. Hrsg. von E. WOLF u. W. POLLATSCHKE. Berlin/Weimar 1960–1968.

DERS.: Briefwechsel. Auswahl. Hrsg. von E. WOLF u. W. POLLATSCHKE. Berlin/Weimar 1968.

Einzelschriften

WOLF, F.: Heiliger Frühling. Nach den Kämpfen im Bergischen Land (1920). In: Ausgewählte Werke, Bd. XIV, S. 305–309.

DERS.: Barkenhoff (1921a). In: Gesammelte Werke, Bd. 15, S. 317–324.

DERS.: Balthoven (1921b). In: Ausgewählte Werke, Bd. XIV, S. 313–316.

DERS.: Gymnasten über Euch! (1921c). In: BERGER/HOFFMANN 2003, S. 173–178.

DERS.: Hygiene der öffentlichen Moral (1921d). In: Ausgewählte Werke, Bd. XIV, S. 310–312.

DERS.: Schuld und Schicksal der deutschen Jugendbewegung. In: Junge Menschen 6 (1925) 11, S. 261–266 (FWA, 129[2]/4).

- DEERS.: Die Natur als Arzt und Helfer. Das neue naturärztliche Hausbuch. Stuttgart/Berlin/Leipzig 1928; dasselbe in „bereinigter“ Ausgabe o.J. (1934); Reprintausgabe. Halle/Leipzig 1988 (mit einem Vorwort von E. GÜNTHER) (ND 2003, mit einem Vorwort von B. MEYER).
- DEERS.: Ameisen und Menschen. In: Unterhaltungsbeilage des Stadt-Anzeigers für Köln und Umgebung, Nr. 22 vom 30.5.1928 (a) (FWA, 129[2]/1–4).
- DEERS.: Entwurf einer Volksgesundheitsschule. In: Schwäbische Tagwacht, Nr. 80 u. 81 vom 6. u. 8. April 1929 (FWA, 152[1]/8).

Weitere zeitgenössische Schriften

- BORCHARDT, J.: Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen? Berlin 1922.
- DRUCKER, S.: Rezension zu Dr. med. Friedrich Wolf: Die Natur als Arzt und Helfer. Das neue naturärztliche Hausbuch. In: Die Bücherwarte. Zeitschrift für Sozialistische Buchkritik. Organ der Zentralstelle für das Arbeiterbüchereiwesen (1929) 1, S. 39–40.
- SCHIEKER, F.: Die Grundschule und das Kind: Einblicke in die Notwendigkeiten. Stuttgart 1924.
- DEERS.: Die Schule des Neuaufbaus. Stuttgart 1946.
- SCHULZ, H.: Die Mutter als Erzieherin. Kleine Beiträge zur Praxis der proletarischen Hauserziehung. Stuttgart 1907, 1926.
- RÜHLE, O.: Über den Umgang mit Kindern. Dresden 1924.

Literatur über Friedrich Wolf

- „Mut, nochmals Mut, immerzu Mut!“ Protokollband des Internationalen wissenschaftlichen Friedrich-Wolf-Symposiums. Hrsg. von der Volkshochschule Neuwied und dem Friedrich-Wolf-Archiv Lehnitz. Neuwied 1989/90.
- BERGER, CH.: Die Friedrich-Wolf-Gedenkstätte in Lehnitz – ein Exempel. In: Jahrbuch für Pädagogik 2002: Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland. Frankfurt a.M. 2003, S. 313–320.
- DIES.: Friedrich Wolf in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts. In: Berliner Lesezeichen (1999)1 (hier zit. n. Internetausgabe: http://www.luise-berlin.de/lesezei/blz99_01/text03.htm).
- FEY, W.: Zur pädagogischen Bedeutung der Arbeit Friedrich Wolfs in Remscheid. In: „Mut, nochmals Mut ...“ 1989/90, S. 139–146.

- Friedrich Wolf 2003. Zum 50. Todestag Friedrich Wolfs. Beiträge zu den Friedrich-Wolf-Kulturtagen 2003 in Berlin, Lehnitz und Potsdam. Hrsg. von der Friedrich-Wolf-Gesellschaft e.V. Lehnitz 2003.
- HASPEL, J.: Die Architektur als Arzt und Helfer. Über Friedrich Wolfs Rezeptionsverhältnis zum Neuen Bauen. In: „Mut, nochmals Mut ...“ 1989/90, S. 160–167.
- HOHMANN, W.: Bilthoven – Den Haag – Worpswede. Friedrich Wolf und Heinrich Vogeler. In: „Mut, nochmals Mut ...“ 1989/90, S. 148–153.
- KIENZLE, M./MENDE, D.: Friedrich Wolf. Die Jahre in Stuttgart. Ein Beispiel. Katalog in der Ausstellungsreihe „Stuttgart im Dritten Reich“. Stuttgart 1983.
- KLATT, G.: Wolf, Friedrich. In: Lexikon sozialistischer Literatur. Ihre Geschichte in Deutschland bis 1945. Hrsg. von S. BARCK u.a. Stuttgart/Weimar 1994, S. 530–533.
- KOSCHNIK, H.: Friedrich Wolf – ein gewichtiger Vertreter der deutschen Literatur. In: Friedrich Wolf 2003, S. S. 18–27.
- MEYER, B.: Friedrich Wolf: Arzt und Autor – zwei Leben in einem. In: BERGER/HOFFMANN 2003, S. 50–60.
- NEIZERT, L.: „Verzeiht, dass ich ein Mensch bin“. Die Kunst dem Tage. Leben und Werk des Arztes und Dramatikers Friedrich Wolf. Neuwied 1998 (hier zit. n. www.rz-home.de/~dneitzer/homepage6.htm).
- ROUSSEL, H.: Worpswede 1921. Friedrich Wolfs Erfahrungen am Barkenhoff und deren literarische Verarbeitung. In: BERGER/HOFFMANN 2003, S. 146–156.
- VOLKMAR, E.: Friedrich Wolf als Arzt und Helfer. Medizin als Ganzheitsmethode. In: „Mut, nochmals Mut ...“ 1989/90, S. 194–199.
- WUTTKE, W.: Friedrich Wolf und die NS-Medizin. In: „Mut, nochmals Mut ...“ 1989/90, S. 201–207.

Weitere Literatur

- BERG, CH.: „Rat geben“. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 5, S. 709–734.
- BILSTEIN, J.: Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik. Zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 7 (2001), S. 7–38.
- BUCHHOLZ, K.: Reformpädagogik, Volksbildung und Ratgeberliteratur. In: Die Lebensreform 2001, Bd. 2, S. 491–502.

- Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. 2 Bde. Hrsg. von K. BUCHHOLZ u.a. Darmstadt 2001.
- DENECKE, V.: Sozialistische Gesundheits- und Lebensreformverbände. Bonn 1991.
- Hauptsache gesund! Gesundheitsaufklärung zwischen Disziplinierung und Emanzipation. Eine Publikation des Deutschen Hygiene-Museums, Dresden, und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln. Hrsg. von S. ROESSIGER u. H. MERK. Marburg 1998.
- HESSLING, J.: Die Haltung zu Kindern in der deutschen Kinderheilkunde von 1877 bis 1980. Herzogenrath 1998.
- HÖFFER-MEHLMER, M.: Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres. Baltmannsweiler 2003.
- JÜTTE, R.: Naturheilkunde. In: Die Lebensreform, Bd. 1, 2001, S. 387–390.
- KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Wuppertal 1998.
- KRABBE, W.R.: Naturheilbewegung. In: KERBS/REULECKE 1998, S. 77–85.
- MOOG, M.: Wer lebt, dem muß geholfen werden. Das Massenmedium Lebenshilferatgeber und die philosophische Reflexion über individuelle Lebensführung. Würzburg 2002.
- MUSSIENKO, N./VATLIN, A.: Schule der Träume. Die Karl-Liebknecht-Schule in Moskau (1924–1938). Bad Heilbrunn 2005.
- NIEHOFF, J.-U.: „Sozialismus ist die beste Prophylaxe“? Anmerkungen zum Präventionsdiskurs in der DDR. In: Hauptsache gesund! 1998, S. 180–201.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt a.M. 1995.
- ROSENBRÖCK, R.: Wa(h)re Gesundheit. Prävention und Gesundheitsförderung in der Bundesrepublik seit den sechziger Jahren. In: Hauptsache gesund! 1998, S. 202–216.
- SCHLEIERMACHER, S.: Die Frau als Hausärztin und Mutter. Das Frauenbild in der Gesundheitsaufklärung. In: Hauptsache gesund! 1998, S. 48–58.
- SPITZER, G.: Sozialistische Lebensreform und Sport am Beispiel der proletarischen Freikörperkulturbewegung. In: Die Lebensreform, Bd. 1, 2001, S. 443–448.
- STROSS, A.M.: Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheits-erziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933. Weinheim 2000.

- TENORTH, H.-E.: Natur als Argument in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. In: BAADER, M.S./JACOBI, J./ANDRESEN, S. (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim/Basel 2000, S. 301–322.
- TÖTEBERG, M.: Schöne nackte Körper. Wege zu Kraft und Schönheit. In: Das Ufa-Buch. Hrsg. von H.-M. BOCK u. M. TÖTEBERG. Frankfurt a.M. 1992, S. 152 ff.
- WOLBERT, K.: „Unbekleidet“ oder „ausgezogen“? Die befreite Nacktheit in der Kunst. In: Die Lebensreform, Bd. 2, 2001, S. 369–386.

Adresse der Autorin:
PD Dr. Christa Uhlig
Humboldt-Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
10099 Berlin
E-Mail: ChristaUhlig@yahoo.de

Legitimierung der Reformpädagogik durch die Naturheilkunde

Über Lebensordnung und „natürliche“ Disziplinierung in den Deutschen Landerziehungsheimen¹

Vorbemerkungen

Schulhygiene ist nicht nur zur Bestimmung der Bedingungen für die Gesundheitspflege in Schulen zu thematisieren und insofern eine wichtige Aufgabe für die Gesundheitspädagogen, sie kann auch, von der konkreten Praxis theoretisch distanziert, über ihre Beziehung zur Macht diskutiert werden, wie dies schon FRANZ KOST in seinen Arbeiten über die Schulbankdebatte im 19. Jahrhundert beispielhaft gezeigt hat (KOST 1983).² Bis heute ist jedoch kaum erörtert worden, was die Naturheilkunde, die sich aus der Kritik an der Schulmedizin begründete, für die Schulerziehung bedeutet hat; erziehungshistorisch stand und steht das Thema am Rande.³

Als typische Erziehungsanstalten, die von der Naturheilbewegung intensiv beeinflusst wurden, können die von HERMANN LIETZ (1868–1919) begründeten Deutschen Landerziehungsheime gelten. LIETZ stand nicht nur „an der Spitze und am Anfang eines Zweiges der Reformpädagogik“ (KOERRENZ 1989, S. 23), sondern ist auch bis heute besonders wirksam.⁴ In dem hier vor-

1 Der Beitrag baut auf einem Vortrag im Rahmen der ISCHE-Tagung 2004 in Genf auf.

2 Gestützt auf FOUCAULT (1977) und auch RUTSCHKY (1977), verweist KOST hier auf die soziale Funktion der Schulhygiene. Seiner These zufolge ermöglichte die Schulhygiene, insbesondere die Haltungshygiene, „eine größere ‚Rationalität‘ des Unterrichtes in mehrfachem Sinne“ (KOST 1983, S. 774; LABISCH 1992).

3 Als Ausnahme ist wohl CHRISTA BERGS Arbeit (1998) über die Naturheilkunde zu nennen, die aber eher eine Gedenkschrift für KNEIPP bietet als eine im engeren Sinne bildungshistorische Analyse.

4 Forschungen über die Deutschen Landerziehungsheime zählen heute zum „Basiswissen Pädagogik“ (HANSEN-SCHABERG/SCHONIG 2002), sie werden anlässlich des 100-jährigen Ju-

gelegten Beitrag wird die Lebensordnung in den Heimen, ihre Gestalt und Legitimation unter dem Einfluss der Naturheilkunde sowie ihre Funktion in der Erziehungspraxis bei LIETZ analysiert, und zwar im Kontext der Theorie der Naturheilkunde, auf der die Ordnung der Heime beruhte. Dabei sind vor allem die Regeln in Bezug auf Kleidung und Nahrung von Bedeutung, die von der Naturheilkunde deutlich beeinflusst wurden.

Im Folgenden wird zuerst der Naturarzt HEINRICH LAHMANN und seine Naturheilkunde vorgestellt, die HERMANN LIETZ als besonders relevant für die Begründung der Lebensordnung seiner Heime bezeichnet hat. Dann wird im Detail auf den Alltag in den Heimen eingegangen, vor allem im Blick auf die konkreten Eigenheiten von Kleidung und Nahrung der Jugendlichen. In einem weiteren Schritt werden die Legitimationsformen durch den Begriff „Natürlichkeit“ und in ihrem Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis von LIETZ interpretiert. Auf der Basis der hier vorgelegten Ergebnisse zum Zusammenhang „Naturheilkunde und Erziehung“ in den Heimen wird abschließend die These vertreten, dass das Schema „Moderne/Anti-Moderne“ als Kriterium zur Analyse der Reformpädagogik nicht ausreichend ist, weil die Ambivalenzen der Reformpädagogik mit diesem dualen Schema nur unvollständig in den Blick geraten.

1 Autorisierung durch „Natur“ – der Naturarzt Heinrich Lahmann und seine Theorie

HERMANN LIETZ lebte genau in der Blütezeit der Naturheilkunde, und seine pädagogische Praxis wurde von ihr stark beeinflusst. Die Jahrhundertwende ist als „Zeit der Naturheilkunde“ zu bezeichnen, nicht nur, weil damals viele der bekanntesten Naturärzte – etwa SEBASTIAN KNEIPP (1821–1897), ARNOLD RIKLI (1823–1906) oder ADOLF JUST (1859–1936) – aktiv waren, sondern auch, weil die Institutionalisierung der Naturheilkunde durch die Entstehung von Organisationen, die Publikation von Zeitschriften, die Gründung der Ausbildungsanstalt für naturheilkundlichen Nachwuchs und die Einführung des Prüfungswesens für den Nachweis der Kompetenz im Fach gefördert wurde (KRABBE 1970, S. 142 ff.). Der bisherigen Forschung zufolge, hatte

biläums intensiv gewürdigt (HARDER 2004; VELDHIJS 2004); für die außereuropäische Rezeption vgl. auch meine bisherigen Publikationen: YAMANA 1996, 2000.

die Naturheilkunde, gemessen an der Größe ihrer Organisationen, etwa 1914 ihren Höhepunkt und büßte danach allmählich ihre große Popularität ein.⁵

Für die Landerziehungsheime war vor allem ein bestimmter Naturarzt wichtig, auf dessen Theorie der größte Teil der von der Naturheilkunde inspirierten Ordnung ihres Lebens beruhte. LIETZ selbst bekräftigte: „Wir folgen vor allen Dingen den Anregungen des verstorbenen Dr. med. Lahmann“ (LIETZ 1913, S. 42). HEINRICH LAHMANN, am 30. März 1860 in Bremen geboren und am 1. Juni 1905 in Dresden gestorben, besaß ein berühmtes Sanatorium im Stadtteil Weißer Hirsch bei Dresden und war „wohl der umfassendste Vertreter der Naturheilverfahren zu seiner Zeit“ (ROTHSCHUH 1983, S. 125).⁶ Über ihn und seine Theorie äußerte LIETZ sich jedoch nicht ausführlicher in seinen Schriften, man muss also die Bedeutung und Wirkung LAHMANNs in der Praxis der Heime selbst aufsuchen. Zuerst stellt sich dann die Frage, wie LIETZ mit Hilfe der Naturheilkunde von LAHMANN beurteilt hat, was im Bereich von Nahrung und Kleidung „natürlich“, „gesund“ und „rational“ ist oder diesen Ansprüchen nicht gerecht wird. Um diese Frage zu beantworten, sollen die Theorie und die Ratschläge von LAHMANN selbst untersucht und schließlich der Lebensordnung der Heime gegenübergestellt werden.

Folgt man dem Buch „Gesundheitsgemäße Lebensweise nach Dr. med. Heinr. Lahmann“, das die Merkmale seiner Naturheilkunde übersichtlich darstellt, lässt sich seine Theorie wie folgt zusammenfassen: (1) Die Grundursache aller Krankheiten ist die schlechte Zusammensetzung des Blutes, d.h. die Blutentmischung (Dysämie); (2) diese entsteht durch falsche Gesundheitspflege, besonders durch unrichtige Ernährung (falsche Diät); (3) weil die meisten Menschen an Blutentmischung infolge falscher Diät (an diätetischer Dysämie) leiden, haben sie nicht genügend Widerstandskraft gegen Krankheiten; (4) Blutverbesserung kann erreicht werden durch „richtige Ernährung“ und „gute Körperpflege“, durch entsprechende Bewegung und Körperübun-

-
- 5 Der „Deutsche Bund der Vereine für naturgemäße Lebens- und Heilweise“, 1872 in Sachsen gegründet, und das organisatorische Zentrum für Naturheilkunde bestanden im Jahre 1889 aus 142 Lokalvereinen und 19.000 Mitgliedern; 1906 war die Zahl der Lokalvereine auf über 900 gestiegen und die Zahl der Mitglieder auf 134.000 (KRABBE 1973, S. 144 f.).
 - 6 In LAHMANNs Sanatorium, das bei der Eröffnung 1888 über zwei Badewannen und ein halbes Dutzend Angestellte verfügte, nahm die Zahl der Patienten parallel zur Zahl neuer Einrichtungen zu. Im Jahre 1900 wurden etwa 2.000 Patienten behandelt, im Jahr 1904, kurz vor LAHMANNs Tod, waren es insgesamt 3.526. Etwa vierzig Jahre nach der Gründung des Sanatoriums waren ca. 150.000 Patienten dort behandelt worden (BRAUCHLE 1937, S. 295).

gen, durch genügende Hautpflege, gesundheitsgemäße Bekleidung und Bettung und reichlichen Genuss frischer Luft (o.V.: Gesundheitsgemässe ... 1914, S. 5 ff.). Die Naturheilkunde, so LAHMANN, beanspruche einen umfassenden Status, einerseits, weil „die meisten Menschen“ ihr Gegenstand sind, und andererseits, weil sie sich um das ganze Alltagsleben des Menschen kümmert. Laut LAHMANN wurde bis dahin die Frage nach Methode, Dauer und Häufigkeit von Nahrung, Schlafen, Bekleidung, Baden, Arbeiten, Erholung, Lüftung, Heizung von Ärzten kaum gestellt, aber „von all diesen ‚Kleinigkeiten‘ ist ... das Leben, ist die Gesundheit, ist auch das Kranksein abhängig“ (LAHMANN 1904, S. 4). Die „gesundheitsgemässe“ Lebensweise ist die zentrale therapeutische Konsequenz. Nach LAHMANN kann sie in zehn Punkten zusammengefasst werden: (1) Tägliches Zimmerluftbad; (2) das Vielessen vermeiden; (3) beim Essen nicht trinken; (4) nachts bei offenem Fenster schlafen; (5) „richtige Ernährung“, d.h. weniger Fleisch, Eier und Hülsenfrüchte, mehr Gemüse und Früchte; (6) Gemüse nicht abkochen, sondern dünsten; (7) Reizmittel und scharfe Gewürze vermeiden und Salz sehr einschränken; (8) möglichst Vermeidung von Bier und Wein; (9) luftdurchlässige Unter- und Oberkleider tragen; (10) mindestens jeden Monat ein Schwitzbad oder Sonnenbad.

Es überrascht in diesem Zusammenhang nicht, dass LAHMANN neben GUSTAV JÄGER als der bedeutendste Kleidungsreformer seiner Zeit galt. In der Kleidungsreform, in der es „zu einer Koinzidenz der ästhetischen Absichten der Jugendstil-Künstler mit den hygienischen der Lebensreformer“ kam (KRABBE 1970, S. 108), behauptete JÄGER auf Grund der von ihm entwickelten Seelentheorie, dass Wolle am meisten der Hygiene entspreche und die ganze Kleidung aus Wolle hergestellt werden müsste. LAHMANN empfahl dagegen Baumwolle als idealen und „natürliche(n)“ Stoff. Baumwolle sei besonders im Hinblick auf die Luftdurchlässigkeit vor anderen Stoffen zu bevorzugen (LAHMANN 1903).

2 Grundzüge der Lebensordnung der Heime

Die Regeln für den Alltag in den LIETZschen Heimen folgen den Vorschlägen LAHMANNs in mehreren Punkten, wie LIETZ selbst sagt. Dafür erscheint die „Ordnung der Deutschen Landerziehungsheime“ (1913, vgl. LIETZ 1918 sowie DERS. 1898, 1899, 1906 a, b, 1910, 1913; o.V. 1914) besonders relevant, die hauptsächlich nicht auf Erziehungstheorien, sondern auf der hygienischen Theorie basiert. Was die Nahrung angeht, hat man in den Heimen fast vegeta-

risch gelebt und nur wenig Fleisch zu sich genommen. Auch sollte laut LAHMANN die tägliche Nahrung nur 80 Gramm Eiweiß beinhalten, von dem höchstens 25 Prozent vom Tier stammen durfte. Ebenso findet die Regel, dass keine Flüssigkeiten mit Ausnahme von Milch beim Essen getrunken werden durften, eine Entsprechung in den Empfehlungen zur Erhaltung der Gesundheit bei LAHMANN.

Obschon kein kompletter Speiseplan der Heime aus der LIETZschen Zeit erhalten ist, findet sich in „Leben und Arbeit“, der Zeitschrift der Heime, ein „Speisezettel der zweiten Oktoberhälfte“ des Jahres 1921 für das Landwaisenheim Veckenstedt, das 1914 von LIETZ gegründet worden war (Abb. 1, nach o.V. 1921, S. 228 f., s.a. FEIDEL-MERTZ/KRAUSE 1990, S. 113).

Abb. 1: Speisezettel der zweiten Oktoberhälfte 1921 im Landwaisenhaus Veckenstedt (aus: Leben und Arbeit 4 [1921], S. 228 f.)

Datum	Mittag	Abend
16	Milchreis und Apfelmus	Butter- und Schmalzbrot
17	Milchkartoffeln und Birnen	Milchreis und Zucker und Zimt
18	Erbsensuppe, geschmorte Birnen	Birnen und Kartoffeln, Butterbrot
19	Möhren und Kartoffeln	Nudeln mit brauner Butter
20	Spinat (Kohlblatt) und Pellkartoffeln	Kartoffeln und Tomatentunke
21	Rotkraut und Pellkartoffeln	Grießbrei und Birnen, Butterbrot
22	Kohlrabensuppe und Birnen	Pellkartoffeln und Zwiebeltunke
23	Milchreis mit Zucker und Zimt	Apfelgrüße und Butterbrot
24	Spinat (Kohlblatt) und Pellkartoffeln	Birnen und Kartoffeln, Butterbrot
25	Erbsensuppe, geschmorte Birnen	Nudeln mit Zucker und Zimt
26	Kohlrabi, Rest Erbsensuppe	Pellkartoffeln und Zwiebeltunke
27	Möhren und Kartoffeln	Grießbrei und Butterbrot
28	Hammelfleisch, Weißkohl, Pellkartoffeln	Milchkartoffeln und Butterbrot
29	Milchreis, Zucker und Zimt	Pellkartoffeln, Rest Kohlgemüse
30	Milchreis, Zucker und Zimt	Butter- und Schmalzbrot
31	Kartoffelklöße, Mustunke, Suppenrest	Pellkartoffeln und Tunke

Anhand dieses Speisezettels lässt sich konkreter erfahren, welche und wie Speisen in den Heimen damals zubereitet wurden. Ein Bericht von R. DRILL, einem zeitgenössischen Beobachter, beweist noch zusätzlich, dass Schüler und Lehrer in allen Heimen von LIETZ fast vegetarisch und auch für Zeitgenossen ziemlich einfach gespeist haben. In dem Bericht von DRILL heißt es zwar, dass die Zubereitung gut gewesen sei; es wird aber auch mitgeteilt, dass die Speise in den Heimen wie „eine Sanatoriumskost“ (DRILL 1913, S. 245) ausgesehen habe. Er musste lernen, dass das, „was da vorgesetzt wird, nicht Zutaten sind, sondern die Hauptspeise und eben da tüchtig einzugreifen ist“ (ebd.). Die Lebensordnung in den Landerziehungsheimen zeigte damit ganz

offensichtlich auch Widerstand gegen die Tendenzen der Ernährungskultur um die Jahrhundertwende in Deutschland (ABEL 1981); denn hier stieg z.B. der Fleischkonsum von 1870 bis 1913 um das Dreifache (KOCKA/RITTER 1978, S. 120).

Die Kontrolle in den Heimen erstreckte sich auch auf das Mitbringen von Lebensmitteln. Neben Briefen und Bargeld war es verboten, Lebensmittel von Außen ins Heim zu bringen (LIETZ 1918, S. 40). Gleichzeitig war es den Schülern auch verboten, außerhalb – z.B. in einem nahe gelegenen Wirthaus – zu essen. In den Landerziehungsheimen Haubinda und Bieberstein durften die Schüler keine Gaststätten innerhalb einer Meile besuchen (ebd., S. 28). Was man in den Heimen überhaupt nicht konsumieren durfte, waren alkoholische Getränke und scharfe Gewürze. Insbesondere Alkoholkonsum war – neben Rauchen – besonders strikt untersagt. Bei der Gründung des Bundes „Germania“, der für Abstinenz stand, spielten vor allem Schüler der Landerziehungsheime eine große Rolle (LIETZ 1911, S. 11 f.), sie nahmen auch an dessen weiteren Aktivitäten intensiv teil (LIETZ 1903, S. 6; GEHEEB 1905, S. 31).

Der starke Einfluss der Naturheilkunde galt auch im Hinblick auf die Kleidung. Herausstechendes Merkmal dafür war die Verpflichtung zum Tragen der „Lahmann'schen Unterhosen“ (Abb. 2).

Abb. 2: Werbung der „Dr. Lahmann-Wäsche“
(in: O.V.: Gesundheitsgemäße Lebensweise ... 1914)



LAHMANN ließ seit 1885 von einem Reutlinger Unternehmen Reformkleidung produzieren und betonte, dass sie in allen Klimata erprobt sei und sich bewährt habe. Die „Lahmann'sche Unterhose“ war ein netzförmiges Unterkleid aus Baumwolle, das nach seiner Idee gefertigt war (LAHMANN 1903, S. 35; KRABBE 1974, S. 109). Verpflichtend war auch das Tragen von weichen Kra-

gen, Schnürstiefeln und -sandalen. Zu vermeiden war darüber hinaus das Tragen von hohen Kragen, geplätteter Wäsche und Korsetts (LIETZ 1918, S. 27 ff., 1913, S. 43 ff.). LIETZ erlaubte den neuen Schülern im ersten halben Jahr, sich nach ihrem Wunsch zu kleiden. Danach hatten sie die Regeln der Heime strikt einzuhalten (DERS. 1913, S. 43). Falls die Kleidung nach diesem Zeitraum den Vorschriften nicht entsprach, wurden sie in den heimeigenen Werkstätten den Vorgaben entsprechend verändert (ebd.).

Betrachtet man die Lebensordnung in den LIETZschen Heimen noch eingehender, so zeigt sich, dass neben den Regeln für Nahrung und Kleidung auch andere Aspekte der Ordnung von der Theorie LAHMANNs beeinflusst waren: Die Durchführung der Kaltdusche und der Kaltabreibung des Körpers, das Offenlassen des Fensters im Schlafzimmer auch im Winter sind einige Beispiele für Regeln, die mit der LAHMANNschen Naturheilkunde gerechtfertigt wurden⁷, obwohl die Durchsetzung dieser Gesundheitsmethode manchmal von einem Schularzt der Heime keineswegs als „natürlich“ beurteilt, sondern als ungesund, sogar schädlich kritisiert wurde (BAUER 1961, S. 157 f.).

3 Zirkelschluss der Natürlichkeit und Praxis der Heime

Der Begriff „Natürlichkeit“ ist allein historisch gegeben und je nach der Situation bestimmt. Das ist auch bei der Naturheilkunde der Fall. Nach ERNST CASSIRER geht der Begriff „Natürlichkeit“ oder „Natur“ zur Zeit der Aufklärung eigentlich „auf die Herkunft und Begründung von Wahrheiten ..., die keiner transzendenten Offenbarung bedürfen, sondern die aus sich selbst gewiss und einleuchtend sind“ (CASSIRER 1932, S. 324). WOLFGANG R. KRABBE übernimmt diese These für die Analyse des lebensreformerischen Begriffs der „Natürlichkeit“ und rechnet ihn selbst zur Tradition der Aufklärung, sieht aber einen Zirkelschluss der „Natürlichkeit“: ein schon vorab bestimmtes Programm werde als Quasi-Naturgesetz aus der Natur herausgelesen (KRABBE 1974, S. 78). Hierbei ist, im Gegensatz zu ROUSSEAU, die fiktionale

7 LAHMANN schrieb, dass das Luftbad die einzige Methode der Abhärtung für Menschen sei, die an Kleidung gewöhnt sind (LAHMANN 1904a, S. 7). Er warnte insbesondere vor dem Anstieg der Körpertemperatur von Kindern und empfahl, Kinder, wenn sie im Winter von draußen kamen, ein Luftbad im Hause nehmen zu lassen, um Temperaturanstieg vorzubeugen.

Konnotation aus dem Begriff „Natürlichkeit“ beseitigt, und sie wird als erreichbares Ziel angesehen. In diesem Sinne ist die „Natürlichkeit“ zugleich aber leer, weil unter dem Titel der „Natur“ jeder konkrete Inhalt begriffen werden kann. Es ist deshalb auch nicht überraschend, dass Naturärzte in der Lebensreformbewegung wegen dieses Status' der „Natürlichkeit“ ihre verschiedenen und nicht selten einander widersprechenden Theorien legitimieren und ihre konkurrierenden Sekten gründen konnten.

Auch die Praxis der LIETZschen Heime ist nicht frei vom Zirkelschluss der „Natürlichkeit“. Ohne Rücksicht auf Widersprüche hat LIETZ im Namen der „Natur“ den äußeren Zwang sowohl abgelehnt als auch angenommen, die autoritären Erziehungsbeziehungen sowohl negiert als auch affirmiert und schließlich die pädagogische Autorität der Lehrer und die Gehorsamkeit der Schüler gerechtfertigt:

„Wir verbieten ihm [= Schüler] nichts, was er naturnotwendig erstrebt. Wir geben ihm ein weites Feld freier, selbstständiger Betätigung, bei der jeder Zwang und jedes äußere Gesetz wegfällt. Wir gestatten ihm, diese seine Rechte, die wir ihm zugesagt, unbedingt auszuüben und sich zu wahren. Darum gehorcht er uns auch da um so bereitwilliger, wo nicht unsere persönliche Laune, sondern das über uns allen stehende Gesetz unseres Schulstaates es fordert“ (LIETZ 1898, S. 48).

Nach LIETZ sollte das „Gesetz unseres Schulstaates“, dem alle Heimschüler folgen sollten, eigentlich als ungeschriebenes Gesetz die Heime bis in den letzten Winkel durchdringen. Diese Annahme zeigt sich eindeutig schon in den Anfangssätzen der „Ordnung der Deutschen Landerziehungsheime“:

„Ungeschriebene Gesetze und Ordnungen sind die besten. Sechzehn Jahre lang haben wir mit ihnen auszukommen gesucht. Für die aber, welche aus anderer Lebens- und Anschauungswelt zu uns kommen und noch des Buchstabens bedürfen, wird nachfolgende Ordnung gegeben, damit sie sich leichter einleben können. Für gut erzogene Kinder dürfte das Meiste davon selbstverständlich sein. Bei allen wird der gute Wille anerkannt werden, der Ordnung zu folgen“ (LIETZ 1918, S. 27).

LIETZ meinte, die gut erzogenen Schüler hätten ohne Zweifel den Willen, der Heimordnung zu folgen, und sie bräuchten keine geschriebenen Gesetze. Die schon oben genannte „Ordnung der Deutschen Landerziehungsheime“ bedeutete also für LIETZ eine ungewöhnliche Offenbarung der ungeschriebenen „selbstverständlichen“ Gesetze für das Alltagsleben in den Heimen für die Schüler, die wegen ihrer bisherigen Lebensläufe die implizite Ordnung nicht entziffern konnten.

4 Die Logik der „Selbsttätigkeit“

In einem Bericht über das Heimleben in Haubinda schreibt HERMANN LIETZ, dass in den Landerziehungsheimen „jeder von uns Herr – jeder von uns aber auch Diener“ (LIETZ 1902, S. 2 f.) sei. Diesem Satz lässt er als Begründung folgen: „Denn ein ungeschriebenes, aber für die Horchenden wohl vernehmbares Gesetz schärft einem jeden von uns ins Herz und Gewissen die Rücksicht ein aufs Wohl des ganzen kleinen Gemeinwesens, aufs Wohl jedes Einzelnen unter uns, insonderheit der Schwächeren“. Dabei wurde vorausgesetzt, dass die innere Beziehung zwischen Herr und Diener im Selbst des Schülers geordnet wird bzw. werden soll, und dass der äußere Zwang für die Ordnung der Heime nicht nötig sei, da nicht irgendein anderer, sondern der Schüler selbst als sein eigener Herr von allein seine Handlungen der „Natürlichkeit“ gemäß bestimmen und beschränken könne. Die Ordnung der Heime werde also sozusagen von Innen gestützt, nicht von Außen. Für LIETZ bedeutet die in der Reformpädagogik angezielte „Selbsttätigkeit“ des Schülers also nichts anderes als „Selbstbeherrschung“ oder „Selbstzucht“, durch die die Harmonisierung der Einzelnen mit der Gruppe verwirklicht werde. Für ihn war die durch die strenge Lebensordnung durchgesetzte Askese gleichzeitig „ein wertvolles Mittel der Selbstbeherrschung“ (LIETZ 1918, S. 16; MEISSNER 1965), zu dessen Legitimation die Naturheilkunde beitrug.

Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass die strikte Lebensordnung auch als eine Voraussetzung des „Umgangsspiels“ der Schüler mit den Lehrern erscheint: In Haubinda hatten sich z.B. ältere Schüler in einer selbst gebauten Hütte trotz der Verbote eine Pute gebraten, guter Geruch und aufsteigender Rauch verrieten sie jedoch. Trotz dieser Angelegenheit blieb die Hütte stehen und erhielt den Spitznamen „Puterhaus“. Sie wurde sogar in den Plan des Schulgeländes aufgenommen.⁸ In den Dokumenten der Landerziehungsheime zeigt sich gelegentlich auch eine Spur so genannter „mockculture“ bezüglich der Lebensordnung. In der von Schülern herausgegebenen „D.L.E.H.-Monatsschrift“ findet sich beispielsweise eine Illustration, gemalt von einem jüngeren Schüler, die einen älteren Schüler zeigt, der führendes Mitglied der Abstinenzbewegung war, wie er, auf einem Fass sitzend, Alkohol trinkt und

8 Darüber erzählte Frau ERIKA WÄCHTER, die von 1928 bis 1935 Schülerin des Landweihenheims Veckenstedt war, in einem Interview, welches wir am 04. November 1993 in Illsenburg führten; der Plan des Schulgeländes mit dem „Puterhaus“ in DAMM 1931/32, S. 138.

schreit: „Es lebe Abstinenz“ (MENDELSSOHN u.a. 1902). Symbolisch steht dafür auch die spätere Anekdote eines ehemaligen Schülers, der berichtete, dass er – gegen alle Regeln des Heimes – mit seinen Freunden spät in der Nacht im Mondlicht aus dem Heim geflohen sei und in einer Gaststätte im Nachbardsdorf geraucht, getrunken und mit Frauen getanzt habe (ROTMAIER 1992, S. 11). Das abweichende Verhalten wurde, wie das obige Beispiel ahnen lässt, in den Heimen zu Episoden verarbeitet, die in den geschlossenen Alltag des Heims Abwechslung brachten und Langeweile beseitigten. Die toleranten Maßnahmen gegen nicht extrem abweichendes Verhalten haben zugleich dazu beigetragen, den Schülern den Rahmen des Erlaubten und Nicht-Erlaubten aufzuzeigen und sie innerhalb der Ordnung verbleiben zu lassen. In diesem Sinne können die Landerziehungsheime als typische pädagogische Variante von „asylums“ in der Funktion von „secondary adjustment“ betrachtet werden (GOFFMANN 1961).

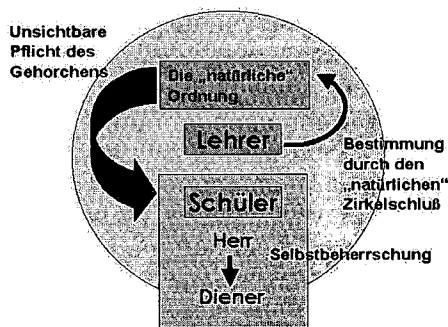
Dies bedeutet jedoch nicht, dass den Schülern alles erlaubt gewesen wäre. Falls die Relation von „Herr/Diener“ sich nicht den inneren Voraussetzungen der Selbsttätigkeit der Schüler gemäß entfaltete, kamen die eigentlich ungeschriebenen Gesetze als äußere Regeln folgenreich zur Geltung. Die Schüler wurden zum Gehorsam gegenüber den Lehrern, die die ungeschriebenen Gesetze repräsentierten, verpflichtet. Unter dem Nachfolger von LIETZ, ALFRED ANDREESEN (1886–1944), wurde gegen abweichendes Verhalten von Schülern sogar mit Formen körperlicher und geistiger Züchtigung vorgegangen, die in den Heimen eigentlich verboten waren.⁹

Die härteste Bestrafung war der Verweis eines Schülers von der Schule. Nach einer Untersuchung von H. BAUER sind nach den Schülerakten von Haubinda zwischen 1901 und 1920 von 539 Schülern 146 von Haubinda vorzeitig abgegangen. Davon wurden 63 Schüler wegen „Disziplinschwierigkeiten“ und „schlechten Betragens“ aus der Schule entlassen (BAUER 1961, S. 201). Angesichts dieser Praxis kann man wohl behaupten, dass hier ein Me-

9 Laut ANDREESEN hing LIETZ drei Schülern, die beim Rauchen erlappt worden waren, ein Schild mit der Aufschrift „So bestraft man die, welche heimlich rauchen“ um und ließ sie während des Mittagessens mit einer brennenden Zigarette in der Hand auf dem Podium des Speisesaales auf- und abgehen (ANDREESEN 1934, S. 209; vgl. BAUER 1961, S. 133). Die Striktheit der Strafen beim Verstoß gegen die Lebensordnung blieb wahrscheinlich weiterhin einige Zeit erhalten. Frau WÄCHTER erzählte mir beim Interview, dass einige Schüler, die beim Rauchen gesehen worden waren, zur Strafe mehrere angezündete Zigaretten in den Mund gehalten bekamen, um so des Rauchens leid zu werden.

chanismus zwischen Legitimation und Verschleierung der pädagogischen Autorität durch die „Natürlichkeit“ genutzt wird (Abb. 3).¹⁰

Abb. 3: Die Ordnungslogik in den Heimen



5 Ambivalenz zwischen Moderne und Anti-Moderne der Schulhygiene

Der Begriff „Gesundheit“ enthält eine körperliche und geistige Vorstellung der kollektiven Ordnung, die von der medizinischen und hygienischen Autorität mit der Unterscheidung zwischen „normal“ und „unnormale“ geformt wird. In diesem Sinne lässt sich Gesundheit als eine Art Illusion interpretieren, die im Laufe der Modernisierung verstärkt wurde und allmählich die Funktion der Kontrolle menschlicher Handlungen und der spontanen Anpassung der Menschen an die soziale Ordnung gewann.¹¹ Die machbezogene Funktion des Begriffs „Gesundheit“ breitet sich in mehreren Gebieten aus, auch innerhalb der Pädagogik. Diese Verbreitung schreitet aber eher im Verborgenen fort. „Gesundsein zu wollen ist so ‚normal‘, dass die Normen des täglichen Lebens, des Arbeitens, Feiern, Konsumierens, Erziehens usw., die mittrans-

10 Diesen Aspekt von Selbsttätigkeit in der Reformpädagogik hat YASUO IMAI bereits in seinen BENJAMIN-Forschungen theoretisch herausgearbeitet (IMAI 1998; vgl. auch DEPAEPE 1993).

11 Zu dieser Perspektive z.B. FOUCAULT 1973; ILLICH 1976; LABISCH 1992.

portiert werden, oft kaum mehr erkennbar sind“ (KOST 1983, S. 780). Dies gilt nicht nur für die Schulmedizin, sondern auch für die Naturheilkunde.

Die Naturheilkunde entstand eigentlich als Kritik der modernen Schulmedizin und zielte auf die Wiedergewinnung der Natürlichkeit im Körper sowie die Regeneration des natürlichen Menschenlebens. Aber die Naturheilkunde war, trotz der scheinbaren Gegenüberstellung, funktional äquivalent zur modernen Schulmedizin. Die Naturärzte und ihre Anhänger, die die körperliche Freilassung von aller Unterdrückung als Ziel formulierten, mussten zugleich als Instanz für die Bestimmung der „Natürlichkeit“ notwendigerweise eine entscheidende Rolle spielen. Durch die Bestimmung von „Natürlichkeit“ erzeugten sie ein dichtes Netz der asketischen Lebensordnung und wurden schließlich zur Autorität der Verwaltung des Körpers im Alltag. Es ist nicht schwierig, darin ein grundsätzliches Problem und ein Dilemma der Aufklärung zu sehen (YAMANA 1989), in das auch die emanzipatorische Pädagogik geraten ist (SPAEMANN 1971).

In der bisherigen Forschung über die Reformpädagogik wurde nahezu gar nicht darauf hingewiesen, dass sie sich auf die modernen Wissenschaften – Psychologie, Eugenik, Soziologie usw. – und auf den in ihnen enthaltenen Willen zur sozialen Kontrolle bezog (vgl. aber CARUSO i.d.Bd.). Was die Heime von LIETZ betrifft, kann man ferner feststellen, dass auch die Naturheilkunde, also eine anti-moderne Wissenschaft, zur Menschenkontrolle beigetragen hat und für ihre Legitimation ausgenutzt wurde. Offensichtlich ist daher auch das Schema „Moderne/Anti-Moderne“, mit dem man die Naturheilkunde von der Schulmedizin scheinbar eindeutig unterscheiden kann, für die Analyse der Reformpädagogik nicht ausreichend.¹² Moderne und Anti-Moderne konkurrierten zwar miteinander, beide waren aber auch ähnlich bezüglich des Mechanismus und der szientifischen und biopolitischen Funktion in der Verwaltung der Körperlichkeit in der Moderne. Die Anti-Moderne in Form der Naturheilkunde machte die Reformpädagogik als moderne Strategie wahrscheinlich sogar erfolgreicher, weil sie durch den Zirkelschluss der „Natürlichkeit“ ihre offensichtliche Disziplinierungsmacht verschleiert hat.

12 Auch aus der Perspektive von HABERMAS könnte das Schema „Moderne/Anti-Moderne“ als ungenügend angesehen werden, da er die hier als Anti-Moderne zu bezeichnende Tendenz als Teil der Moderne verstehen will (HABERMAS 1981). Ergänzend zu HABERMAS, der auf die Kraft der Kritik innerhalb der Moderne hofft und der Eroberung der Lebenswelt durch das System durch die Propagierung der Moderne als „unvollendetes Projekt“ widerstehen will, wird hier ein Vorschlag eingebracht, der die Anti-Moderne als Teil des Systems zu analysieren versucht.

Obschon „Natürlichkeit“ der Legitimierung der pädagogischen Kontrolle des Schülers und der Verschleierung der Disziplinierungsmacht dient, müsste man gleichzeitig betonen, das „Natürlichkeit“ auch in anderen Dimensionen – räumlicher, zeitlicher oder auch zwischenmenschlicher Art – als Modus der Legitimierung und Verschleierung eine bedeutende Rolle spielt: In Bezug auf die räumliche Dimension hat LIETZ zwar die Befreiung der Schüler aus den Innenräumen hin zur „natürlichen“ Umgebung proklamiert, aber der Campus seiner Heime kann als Variante des Panoptikon aufgefasst werden (YAMANA 1996); im Blick auf die zeitliche Dimension wurde die ganztätige Erziehungspraxis, die sowohl Unterricht als auch den außerunterrichtlichen Bereich einschloss, als „natürliche“ Fürsorge verstanden; was zwischenmenschlichen Beziehungen angeht, wurde die Familie als „natürliches“ Umfeld gelobt. Sie wurde Basis des „Familiensystems“, das nicht nur das Fundament der Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler bildete, sondern auch die Basis der Kontrollpraxis.

Diese Aspekte kombiniert, erscheint die Ordnung der Landerziehungsheime als Komplex, entstanden aus vielen „natürlichen“ Strategien. Insofern prägt der Anstaltsname von LIETZ, der sich aus den drei für ihn relevanten und wichtigsten Momenten seiner Pädagogik – Land (als natürlicher Raum), Erziehung (ganztätig), Heim (als Ort der Familie) – zusammensetzt und eigentlich sein Erziehungsprogramm zur Befreiung der Schüler am deutlichsten zeigen sollte, zugleich auch die Logik ihrer Ordnung. „Natürlichkeit“ als Prinzip der Lebensordnung bleibt bei der Bezeichnung als „Landerziehungsheime“ zwar unerwähnt. Der hier versuchten Interpretation zufolge hat man sie aber als latentes, eigentlich ungeschriebenes, aber unabdingbares Moment des gesamten Ordnungssystems und seiner Legitimation für die LIETZsche Reformpädagogik zu sehen. Sie setzt ein am Körper der Schüler.

Quellen und Literatur

Quellen

- GEHEEB, P.: Das 4. Jahr im D.L.E.H. Haubinda in Thüringen. In: Das sieben-te Jahrbuch. Leipzig 1905, S. 24–31.
- DAMM, W.: Haubinda. Das Gründungsjahr. In: Leben und Arbeit 4 (1931/32), S. 131–139.

- DRILL, R.: Das Land-Erziehungs-Heim. Eindrücke und Bemerkungen. In: Freunden der Deutschen Land-Erziehungs-Heime: Über die Deutschen Land-Erziehungs-Heime. Zweite Folge. o.O. 1913, S. 234–250.
- LAHMANN, H.: Die Reform der Kleidung. Stuttgart 1903.
- DERS.: Das Luftbad als Heil- und Abhärtungsmittel. 3. Aufl., Stuttgart 1904 (a).
- DERS.: Die diätetische Blutentmischung als Grundursache aller Krankheiten. 14. Aufl., Leipzig 1904 (b).
- LIETZ, H.: Der Gründungsaufwurf. o.O. 1898 (als Prospekt gedruckt).
- DERS.: Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheims von Dr. H. Lietz bei Ilsenburg im Harz. In: DERS.: Das erste Jahrbuch. Berlin 1899, S. 17–20.
- DERS.: Das dritte Jahr im D.L.E.H. zu Haubinda in Thüringen. Von Ostern 1903 bis Ostern 1904. In: DERS.: Das sechste Jahrbuch. Leipzig 1904, S. 3–12.
- DERS.: Deutsche Landerziehungsheime. Erziehungsgrundsätze und Organisation. Leipzig 1906 (a).
- DERS.: Land-Erziehungsheime. In: REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 5., 2. Aufl., Langensalza 1906, S. 290–299 (b).
- DERS.: Die Deutschen Land-Erziehungsheime. Gedanken und Bilder. Leipzig 1910.
- DERS.: Aus den Deutschen Landerziehungsheimen Schloss Bieberstein, Haubinda und Ilsenburg. In: DERS.: Das dreizehnte Jahrbuch. Erster Teil. Leipzig 1911, S. 10–16.
- DERS.: Deutsche Land-Erziehungs-Heime. Grundsätze und Einrichtungen. o.O., o.J. (1913, nach K. SCHWARZ 1970).
- DERS.: Die ersten Deutschen Land-Erziehungsheime bei Ilsenburg, Haubinda, Bieberstein. Veckenstedt 1918.
- MENDELSSOHN, E. v. u.a. (Hrsg.): D.L.E.H.-Monatsschrift. Haubinda, Nr. 2. Hildburghausen o.J. (1902) (Privatdruck).
- O.V.: Die Organisation der Land-Erziehungsheime. In: LIETZ, H.: Das sechste Jahrbuch. Leipzig 1904, S. 45–55.

Literatur

- ABEL, W.: Stufen der Ernährung. Eine historische Skizze. Göttingen 1981.
- ANDREESEN, A.: Hermann Lietz. München 1934.
- BAUER, H.: Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime. Berlin (Ost) 1961.

- BECKER, G.: 100 Jahre Landerziehungsheime: die Gründung der ersten deutschen LEH durch Hermann Lietz: Rückblick und Herausforderung. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 4 (1998), S. 113–135.
- BERG, CH.: „Im Wasser ist Heil“. Neue Lebensmuster zwischen Fortschrittsgläubigkeit, Gesundheitsmoden und Daseinsängsten in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zum 100. Todesjahr von Sebastian Kneipp. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 4 (1998), S. 91–112.
- BRAUCHLE, A.: Naturheilkunde in Lebensbilder. Leipzig 1937.
- CASSIRER, E.: Die Philosophie der Aufklärung. 2. Aufl., Tübingen 1932.
- DAMASCHKE, A. (Hrsg.): Naturarzt-Kalender. Illustriertes Jahrbuch für Freunde der Naturheilkunde. Berlin 1896.
- DEPAEPE, M.: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940. Weinheim 1993.
- FOUCAULT, M.: Wahnsinn und Gesellschaft: eine Geschichte des Wahnsinn im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt a.M. 1973 (Original 1972).
- DERS.: Überwachen und Strafen. Frankfurt am Main 1977 (Original 1975).
- GOFFMANN, E.: Asylums: Essay on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates. New York 1961.
- HABERMAS, J.: Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt. In: DERS.: Kleine politische Schriften. Bde. 1–4. Frankfurt a.M. 1981.
- HANSEN-SCHABERG, I./SCHONIG, B. (Hrsg.): Landerziehungsheim Pädagogik. Stuttgart 2002.
- HARDER, W.: „Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“. In: Neue Sammlung 44 (2004) 4, S. 509–515.
- ILICH, I.: Limits to Medicine. Medical Nemesis: The Expropriation of Health. London 1976.
- IMALY, Y.: Pädagogische Gedanken von Walter Benjamin. Tokyo 1998 (japanisch).
- KOCKA, J./RITTER, G.A. (Hrsg.): Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch. Bd. 2. Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1870–1914. 2. Aufl., München 1978.
- KOERRENZ, R.: Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Frankfurt a.M. 1989.
- KOST, F.: Die „Normalisierung der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 769–782.
- KRABBE, W.R.: Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Göttingen 1974.

- LABISCH, A.: *Homo Hygienicus. Gesundheit und Medizin in der Neuzeit.* Frankfurt a.M. 1992.
- MEISSNER, E.: *Asketische Erziehung.* Weinheim 1965.
- ROTHSCHUH, K.E.: *Naturheilbewegung, Reformbewegung, Alternativbewegung.* Stuttgart 1983.
- ROTMAIER, H.: Der Reiz des Verbotenen. In: *Freies Wort* v. 04. Juli 1992, S. 11.
- RUTSCHKY, K.: *Schwarze Pädagogik.* Frankfurt a.M. 1977.
- SCHWARZ, K. (Hrsg.): *Bibliographie der deutschen Landerziehungsheime.* Stuttgart 1970.
- SPAEMANN, R.: Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation. Zur Ideologisierung von Rechtsbegriffen. In: *Kontexte* 7 (1971), S. 94–102.
- VELDHUIS, H. (Red.): *Festschrift. Hermann-Lietz-Schule: 100 Jahre Hermann-Lietz-Schule Schloss Bieberstein.* Hofbieber 2004.
- YAMANA, J.: Problem der Leitung zur „Mündigkeit“. Zur Analyse des Begriffs „Mündigkeit“ von Immanuel Kant. In: *Japanische Gesellschaft für Erziehungsphilosophie* (Hrsg.): *Zeitschrift für Philosophie der Erziehung* (1989), Nr. 59, S. 88–101 (Japanisch).
- DERS.: Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheimes Hausbinda. Zur Interpretation des „Schulstaat“-Konzepts von Hermann Lietz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 407–421.
- DERS.: *Deutsche Landerziehungsheime. Über die Ordnungen der „Land“-Typ-Internatsschule.* Tokyo 2000 (Japanisch).
- O.V.: Lahmann, Heinrich. In: *Meyers Großes Konversations-Lexikon.* Bd. 12. 4. Aufl., Leipzig/Wien 1906.
- O.V.: Lahmann, Heinrich. In: *Brockhaus Enzyklopädie.* Bd. 8, Wiesbaden 1970, S. 42 f.
- O.V.: *Gesundheitsgemäße Lebensweise nach Dr. med. Heinr. Lahmann.* Köln 1914.

Adresse des Autors:

Ph. Dr. Jun Yamana

Tokyo Gakugei Universität

Fakultät der Erziehungswissenschaft

4-1-1 Nukui-Kita-Machi, Koganei-Shi

Tokyo, 184-8501, Japan

E-Mail: yamana@u-gakugei.ac.jp

Antialkoholbewegung, Sozialhygiene und das erste Landerziehungsheim der Schweiz¹

Einleitung

Die Landerziehungsheime stehen sowohl in ihrer Entstehungsgeschichte als auch in ihrer Rezeptionsgeschichte im Kontext der Reformpädagogik und der Lebensreformbewegung. Es stellt sich die Frage, warum, wie der Titel schon suggeriert, es im Folgenden nicht um diesen vertrauten Rahmen geht. Stehen hinter der ungewohnten Fragestellung tief greifende methodologische Überlegungen oder ist die Herkunft der Autorin im Bereich Medizingeschichte zu suchen? Keines von beidem! Es waren die Quellen, die mich auf Abwege brachten.

Der erhaltene Briefwechsel der beiden Gründer des ersten Landerziehungsheimes in der Schweiz aus der Zeit vor der Eröffnung bezieht sich auf ein dichtes Beziehungsnetz und zahlreiche Aktivitäten, die sich personell bisher nicht zuordnen ließen. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, waren die beiden jungen Männer, die für die Lebensreform ganz untypisch auf dem Lande in der Region ihrer späteren Landerziehungsheimgründung aufgewachsen waren, Mitbegründer der ersten akademischen Antialkoholbewegung der Schweiz. Dieser Flügel der Abstinenzbewegung zelebrierte nicht eine rückwärts gewandte puritanische Askese. Die herausragenden Exponenten waren Ärzte, im besonderen Psychiater, die ihre Forderungen wissenschaftlich untermauerten. Das Landerziehungsheim Glarisegg ist Teil dieser Aktivitäten.

Verschiedene aktuelle Forschungsprojekte in der Schweiz setzen sich kritisch mit der Geschichte der Antialkoholbewegung und der Psychiatrie-

1 Der nachfolgende Artikel beruht auf einem Vortrag auf der ISCHE-Konferenz 2004 in Genf, zu der ich als Leiterin des neu eröffneten Schulmuseums in Anriswil eingeladen wurde, sowie auf meiner Baseler Abschlussarbeit „Erfahrungsorientierte Pädagogik im Kontext von Schule und Museum“.

geschichte auseinander.² Sowohl die Antialkoholbewegung als auch die Bewegung für Eugenik und Rassenhygiene agierten national und international (KÜHL 1997). Personell sich überschneidende Netzwerke entstanden, in die auch Reformpädagogen eingebunden waren. Aufgezeigt werden soll dies im Folgenden am ersten Landerziehungsheim der Schweiz, Glarisegg.

Glarisegg im reformpädagogischen Kontext

Zwischen 1890 und 1930 erschienen in Europa und den USA pädagogische Publikationen in bisher unbekanntem Ausmaß. Gefordert wurde eine „Neue Schule“ für „Neue Menschen“. Kunsterziehung, Arbeitsschule, Jugendbewegung, „Lebensreform“ lauteten die Schlagworte. Die Landerziehungsheime bildeten einen Teil der internationalen reformpädagogischen Bewegung. In dieser Aufbruchsstimmung wurde 1902 in Glarisegg am Bodensee das erste Landerziehungsheim der Schweiz gegründet (GRUNDER 1988; BIEG 2002). Eine elitäre Privatschule, ein Ort für schwierige Kinder reicher Eltern? Dem Selbstverständnis der Institution entsprach diese Einschätzung wohl nie. Glarisegg verstand sich zumindest in seinen Anfängen, als Versuchsschule, als Schule der Zukunft.³ Den experimentellen Charakter der reformpädagogischen Schulen hatte auch FERRIÈRE betont, der sie *Laboratoires* nannte, genauso wie CECILE REDDIE das erste Landerziehungsheim (GRUNDER 1916, S. 7). Die Anfänge der Landerziehungsheimbewegung liegen in England: 1889 gründete CECIL REDDIE die New School Abbotsholme, 1893 folgte das Landerziehungsheim Bedales (RÖHRS 1998, S. 133, 137), dann die Gründungen im deutschsprachigen Bereich. WERNER ZUBERBÜHLER, einer der beiden Gründer von Glarisegg, war zusammen mit LIETZ in Abbotsholme gewesen.⁴ Auch WILHELM FREI, der Mitbegründer von Glarisegg, war in den beiden von HERMANN LIETZ gegründeten Landerziehungsheimen Ilsenburg und Haubin-

2 Laufendes Dissertationsprojekt an der Universität Basel: ZÜRCHER, REGULA: Frauen für die Volksgesundheit. Eine komparative Untersuchung der „Alkoholfrage“ in der Schweiz anhand der Analysekategorien Geschlecht, Gesellschaft und Gesundheit (1870–1940). Laufendes Nationalfondprojekt von Prof. REGINA WECKER u.a.: Eugenische Konzepte und Massnahmen in Psychiatrie und Verwaltung. Zur Politik von Normierung, Integration und Ausgrenzung am Beispiel des Kantons Basel-Stadt, 1880–1960.

3 Vgl. auch den Eintrag „Zukunftspädagogik“ in ROLOFF 1917, Sp. 1026–1036.

4 StATG 8'616'3 Nachlass Zuberbühler. Briefe von Werner Zuberbühler an Wilhelm Frei, Abbotsholme, 14., 17. und 19. Juli 1899.

da gewesen. ADOLPHE FERRIÈRE, der spätere Gründer der „Internationalen Liga für Neue Erziehung“ in Genf, unterrichtete im ersten Semester in Glarisegg und war vorher zusammen mit ZUBERBÜHLER und FREI an den LIETZ-Schulen tätig gewesen (FERRIÈRE 1927, S. 42; GRUNDER 1987, S. 48, 66).

Das Schulprogramm von Glarisegg

Glarisegg schilderten ZUBERBÜHLER und FREI gerne als Reformpädagogen mit einschlägigen Auslandserfahrungen; so wurden die beiden von der Forschung bisher auch rezipiert. Im Gegensatz zu anderen Reformpädagogen, die ihre eigene Schulzeit ausführlich darlegen, wie zum Beispiel HERMANN LIETZ, gehen aber weder FREI noch ZUBERBÜHLER darauf ein. Auch die Schulkritik der beiden Schweizer kommt im Vergleich zu derjenigen von Kollegen in England und in Deutschland sehr gemäßigt daher. Zwar heißt es einmal: „Auch bei uns ist der Schultypus ‚Presse‘ wohlbekannt, dessen Ziel nur darin besteht, soviel Wissen in seine Schüler hineinzustopfen, als zur Ablegung irgendeines Examens notwendig ist.“ (FREI/ZUBERBÜHLER 1902, S. VI) Insgesamt aber lautet die Bilanz anders. Im Vergleich zu den herrschenden Schulsystemen in England, Deutschland und Frankreich sei das Ideal der Landerziehungsheime als neu erschienen, schreibt FREI 1901 und fährt fort: „In unserem schweizerischen Vaterlande, der Heimat Rousseaus, Pestalozzis und Fellenbergs, mag es vielleicht minder neu sein, als irgendwo in Europa.“ (Ebd.) Neu war nicht, dass Jünglinge in kargen Verhältnissen Landarbeit verrichteten, diese Tradition geht im Seminar Kreuzlingen bis auf den FELLEBERG-Schüler WEHRLI zurück, den ersten Direktor der Institution. Neu war, dass vermögende Eltern viel Geld dafür ausgaben, dass ihre Kinder anstatt in den Städten zu verweichlichen in der Natur abgehärtet wurden. Welche Motive, wenn nicht schulkritische, führten zur Gründung von Glarisegg?

Das Kollegium von Glarisegg

Am 28. April 1902 begann Glarisegg den Schulbetrieb mit 14 Schülern, im August waren es bereits doppelt so viele, 1903 gar schon 40 Knaben.⁵ Die schnell steigende Schülerzahl erforderte den Ausbau des Lehrkörpers. Zu den drei genannten, FREI, ZUBERBÜHLER und FERRIÈRE, stießen im Verlauf des Jahres 1902 drei weitere: LÉOPOLD DEFOSSEZ, MAX OETTLI und seine Frau NATASCHA OETTLI, geborene KIRPITSCHNIKOWA (GRUNDER 1987, S. 294). Gemeinsam war dem gesamten Kollegium, wie das auch für LIETZ galt, das Ideal der Alkoholabstinenz:

„Die vier ersten Lehrer entstammten den studentischen Abstinenzvereinigungen, denen auch – unter dem Einfluss von Forel – Dr. Frei und Werner Zuberbühler angehört hatten.“ (OETTLI 1942a, S. 77)

Hier ging es um mehr als die Frage, ob und in welchem Ausmaß Alkohol zuträglich sei. Die Mitgliedschaft in der sozialhygienischen Antialkoholbewegung war geradezu Aufnahmekriterium. Hier wie in der gesamten Lebensreformbewegung, „war das Auftreten in der Alkoholgegnerschaft eine selbstverständliche Folge ihrer ganzheitlich orientierten Reformversuche“ (BAUMGARTNER 2001, S. 385). Wie eng Glarisegg mit der Abstinenzbewegung verbunden war, zeigt sich auch daran, dass die Redaktion des Vereinsblattes „Die Freiheit: Blätter zur Bekämpfung des Alkoholgenusses“ sich von Anfang an in Glarisegg befand.

AUGUST FOREL, auf den noch einzugehen sein wird, beklagt, dass das Image der Abstinenzler in der Öffentlichkeit nicht nur gut sei. Verantwortlich dafür seien Abstinenzvereine aller religiösen Schattierungen.

„Es war gewiss sehr wohl gemeint, und diese Vereine haben Grosses erzielt; dass ist nicht zu leugnen. Doch war es ein schwerer Missgriff aus einer rein hygienischen und speziell sozialhygienischen Frage eine religiöse zu machen, ... Es hat der ganzen Abstinenzbewegung den Stempel des sektarischen Asketismus und der religiösen Schwärmerie aufgedrückt und hat sie besonders in wissenschaftlichen und weltlichen Kreisen in Misskredit gebracht.“ (FOREL 1907, S. 19)

5 Defossez, Léopold (Lehrer in Glarisegg von 1902–1919), in: Vierzig Jahre Glarisegg, S. 24.

Glarisegg führte diesbezüglich ein Doppelleben. Im offiziellen Schulprogramm spielte die Abstinenzbewegung keine Rolle, umso mehr war das Leben der Einzelnen geprägt von diesem Ideal.

Ein Beispiel: Die Familie Oetli

Nach 18 Jahren Lehrtätigkeit in Glarisegg wurde MAX OETTLI 1921 zum Leiter der Schweizerischen Zentralstelle zur Bekämpfung des Alkoholismus in Lausanne gewählt. Seine älteste Tochter ANNA war gerade 19 Jahre alt, als sie 1925 Zentralpräsidentin des Schweizerischen Bundes abstinenter Mädchen wurde. Zur selben Zeit präsidierte ERNST KULL, ihr späterer Mann, die Schweizerische akademische Abstinentenverbindung Libertas. Wie ihre Eltern waren auch die beiden sich bei einem Libertas-Treffen erstmals begegnet (ZÜRCHER 1996, S. 130). ANNA KULL-OETTLI wurde später Zentralpräsidentin des Schweizerischen Bundes abstinenter Frauen (ebd., S. 128–138). In ihrem Buch „Das Wichtigste in meinem Leben“ schreibt sie: „Die zwei Gründer der Schule und meine Eltern kannten sich schon als Mitglieder des Schweizerischen akademischen Abstinentenvereins Libertas.“ (Zit. n. ZÜRCHER 1996, S. 128)

Nicht nur FREI, sondern auch seine Frau HELENA LUCIA FANNY, geb. LANSCH, engagierte sich in der Abstinenzbewegung.⁶ Nach dem frühen Tod von FREI heiratete ZUBERBÜHLER 1904 dessen Witwe. Auch er gehörte mehreren Abstinenzvereinen an, neben der Mitgliedschaft bei Libertas, war er am Bodensee Mitbegründer einer Sektion der Guttemplerloge in Steckborn (OETTLI 1942a). Der internationale Präsident dieser Organisation war der schon mehrfach genannte AUGUST FOREL (FOREL 1907, S. 23).

Am Anfang stand die Abstinenz

Das Engagement von Glarisegg in der Abstinenzbewegung war zwar bekannt: GRUNDER sah darin eine Chance für die Einbindung des Internats in die nähere Umgebung (GRUNDER 1987), SANER sah darin eine gute Ergänzung zu Re-

6 „Seine Gemahlin war eine Hilfe für Frau Orelli gewesen“, schrieb MAX OETTLI im Nachruf auf FREI. Frau ORELLI-RINDERKNECHT war die Präsidentin des Zürcher Frauenvereins für alkoholfreie Wirtschaften, auch sie gehörte zu den Initiantinnen des 1902 in Basel gegründeten Schweizerischen Bundes abstinenter Frauen (ZÜRCHER 1996, S. 21).

formkleidern und Freikörperkultur. Leicht spottend meint er, Alkohol hätte es in Glarisegg nur im Chemielabor gegeben, gemäß dem Grundsatz vom Mutterheim Abbotsholme (SANER 1981, Bd. 1, S. 46). Darüber hinaus schien diese Tätigkeit kaum von Interesse. Führt man sich aber vor Augen, dass die gesamte Lehrerschaft von Glarisegg bereits vor der Gründung Abstinenzler waren und auch Eheschließungen der Lehrer, teilweise über Generationen hinweg vom gemeinsamen Engagement in dieser Frage abhingen, verändert sich das Bild. ZUBERBÜHLER und FREI haben sich spätestens seit 1893 für die Abstinenz engagiert, für die Landerziehungsheimidee hingegen frühestens seit 1897, der Erstauflage von LIETZ' „Emlohstobba“.⁷ ZUBERBÜHLER erinnert sich in Abbotsholme an die Anfänge: „Die schönste Stunde war vielleicht die, da wir von Trogen aus zu Deiner Mutter zogen und Du zum ersten Mal das Wort ‚Emlohstobba‘ aussprachst.“⁸ Zu dieser Chronologie passt auch, dass die Wandervogelbewegung in der Schweiz ein Ableger der Abstinenzbewegung war (PETERSEN 2001, S. 103 f.). Die Abstinenz stand in diesem Fall am Anfang aller Aktivitäten und war mehr als eine Ergänzung zu den LAHMANN-schen Reformkleidern (vgl. YAMANA i.d. Jahrbuch), die bald wieder abgelegt wurden.

„Wir fühlten uns als Pioniere. Die Buben trugen mit Stolz ihre leuchtenden roten Mützen mit dem weissen Schweizerkreuz und die Lehrer ihre damals noch nicht so selbstverständlichen kurzen Hosen und Sandalen. Sogar Lahmanns Reformhemden und derlei gehörte nebenbei zur Kluft.“ (OETTLI 1942b, S. 29)

Sie war das Fundament auf dem aufgebaut wurde. Mediziner, genauer Psychiater, hatten das wissenschaftliche Gebäude der modernen Abstinenzbewegung geliefert, das Landerziehungsheim war nun das Laboratorium, die Versuchsanstalt für die Praxis der Pädagogen.

Die Gründer als jugendliche Aktivisten

Als WERNER ZUBERBÜHLER und WILHELM FREI 1901 Schloss Glarisegg kauften, kannten sie zum einen die deutschen und englischen Landerziehungsheime aus eigener Erfahrung, zum anderen waren sie durch die Abstinenzbewe-

7 Abbotsholme rückwärts gelesen, so lautet HERMANN LIETZ Programmschrift für die Landerziehungsheime.

8 StATG 8'616'4 Brief vom 15. Juli 1899, abgedruckt in: Vierzig Jahre Glarisegg, S. 14.

gung auch in der Schweiz überregional eingebettet. „Männer der ersten Stunde“ waren ZUBERBÜHLER und FREI schon in Jugendjahren. Ausgehend von den Schriften GUSTAV VON BUNGES, Professor für Physiologie an der Universität Basel, und AUGUST FORELS, Leiter der Irrenanstalt Burghölzli in Zürich, hatten 1890 in St. Gallen Gymnasiasten die erste antialkoholische Mittelschulverbindung Humanitas gegründet. 1893 war WILHELM FREI als Theologiestudent in Basel Gründungsmitglied des ersten schweizerischen akademischen Abstinentenvereins Libertas (POLIVKA 2000, S. 21). Noch im gleichen Jahre folgte Zürich mit einem abstinente Akademikerverein. Mit von der Partie war WERNER ZUBERBÜHLER (ebd.). In den erhaltenen Briefen der beiden Freunde bezieht sich vieles, was bisher personell offensichtlich nicht zugeordnet werden konnte, auf den Kreis der beiden akademischen Abstinenzvereine in Basel und Zürich.⁹ Im Matrikelverzeichnis der Universität Zürich ist die Mitgliedschaft im akademischen Abstinenzverein „Libertas“ vermerkt. Vergleicht man die Namen der engen Bezugspersonen von FREI und ZUBERBÜHLER in ihrer Studentenzeit mit diesen Einträgen, so wird man fündig (Matrikelverzeichnis der Universität Zürich).

FOREL, ZUBERBÜHLER und FREI kannten sich bereits aus der Abstinenzbewegung¹⁰, in den LIETZ-Heimen begegneten sie sich erneut. FOREL erinnert sich in seiner Autobiografie:

„[Ich] besuchte auf dem Rückweg das neue Landerziehungsheim Haubinda bei Hildburghausen, wohin mittlerweile mein Sohn Eduard aus Ilsenburg mit Dr. Lietz gezogen war. Dort traf ich auch meine alten abstinente Freunde Dr. Frei und Zuberbühler.“ (FOREL 1935, S. 210)

ZUBERBÜHLER engagierte sich auch in späteren Jahren von Glarisegg aus für FORELS Arbeit in der Abstinenzbewegung (ebd., S. 220). Der erste abstinente Schülerverein Deutschlands sei damals durch FORELS Sohn EDUARD in Haubinda aufgebaut worden (ebd., S. 245). Den jüngeren Sohn OSCAR schickte FOREL nicht mehr nach Haubinda, sondern nach Glarisegg.

9 Erhalten geblieben sind in erster Linie Briefe von ZUBERBÜHLER an FREI zwischen 1894 und 1902.

10 StATG 8'616'4 Nachlass Zuberbühler, Briefe an Wilhelm Frei. Ein Beispiel: Brief aus Salerno, 6. Nov. 1895 an Frei: „Grüss mir unsere Zürcher Freunde, Familie Bodmer u. besonders Frau Roth u. Frä. Friederike. Wenn Du zu Forels kommst herzl. Grüsse; ich werde gelegentl. Schreiben.“

Drei Schülerstimmen aus der Anfangszeit

Die Schüler von Glarisegg gingen mit diesen Askese-, und Abstinenzserwartungen, die an sie gestellt wurden, unterschiedlich um. Am Mittwoch, dem 24. Februar 1904, schrieb HANS, ein Schüler aus Glarisegg, in sein Tagebuch:

„[D]as war am Donnerstag in der Anatomiestunde. ... Wir hatten (es) gerade über das Männliche Geschlechtsorgan. Da bat Herr Zuberbühler Herrn Ötli einmal um's Wort und so erzählte uns Herr Zuberbühler denn über die Gefahr der Onanie u.s.w. und er sagte uns, dass er auch Onanist gewesen war und dass es als er 14 Jahre alt war herauskam. Seine Eltern waren tod und sein Vormund drohte ihm nun, dass er sicher auf Brettern schlafen müsse wenn er sich nicht enthalte. Doch Herr Zuberbühler hat sich nicht enthalten und erst später hat er wieder stehen können.“¹¹

ZUBERBÜHLERS Erfahrung hatte einen wissenschaftlichem Hintergrund: Onanie führte nach damaligem medizinischem „Wissen“ zu Rückenmarksschwund. Wochen später in den Ferien notiert der ebenfalls 14-jährige Junge in sein Tagebuch:

„Es ist wider ein Tag vorüber und es ist wider gleich mit mir. Gestern ... habe <ich> gearbeitet, gegessen und mich selbst der unbändigen Lustigkeit angeschlossen; wir spielten und blieben bis gegen 12 Uhr auf. Ich schlief endlich weder einmal bald ein und ich bin erst um 7 Uhr herum am Morgen wider aufgewacht. Und da ist der Satan gekommen und hat mich verführt und meine 1-monatliche Enthaltung, die mich soviel Energie gekostet, war umsonst. Nachher habe ich Gefühle gehabt wie ich sie mir in einem Mörder denke.“¹²

Der Schüler fühlt sich schuldig, seine Bilder sind religiöse: Der Satan kam über ihn, das Böse hat das Gute besiegt. Jahre später, bereits als Student, schreibt der gleiche Schüler an ZUBERBÜHLER, er hoffe, Herr OETTLI sei nicht gar zu sehr enttäuscht von ihm, er hätte nicht die Kraft gehabt, bei einem gesellschaftlichen Anlass den Alkohol abzulehnen.¹³

Zu den bekanntesten Schülern aus der Anfangszeit gehören CARL JACOB BURCKHARDT und FRIEDRICH GLAUSER. BURCKHARDT, einst hoch gefeiert, heute politisch umstritten, der 1937 Hochkommissar des Völkerbundes und 1945 Präsident des IKRK wurde, dachte dankbar an die Glarisegger Zeit zu-

11 StASG Nachlass Wenner/Schläpfer, Schülertagebuch 1903/1904.

12 Ebd., Eintrag vom 25. 12.1903.

13 StATG 8'921'93'2/1289 Archiv Landerziehungsheim Glarisegg: Schülerakte Schläpfer.

rück.¹⁴ Ganz anders sah das FRIEDRICH GLAUSER, einer der bedeutendsten Schriftsteller der Zwischenkriegszeit in der Schweiz, der von 1909 bis 1912 Schüler in Glarisegg war (SANER 1981, Bd. 1).

In der 1935 erschienen Erzählung von GLAUSER „Im Landerziehungsheim“ hieß es zu WERNER ZUBERBÜHLER:

„Da war zum Beispiel der Direktor, ein robuster Mann mit Hodlerwaden, gutmütig und bisweilen jähzornig, der sich für einen Pädagogen hielt, weil er auf der Universität Pädagogik belegt hatte, ... Aber er versagte bei uns, weil er von dem merkwürdigen Vorurteil besessen war, dass es unsere Pflicht sei, Vertrauen zu ihm zu haben (als ob Vertrauen etwas mit Pflicht zu tun hätte, Vertrauen hat man sich doch zu verdienen!).“¹⁵

FRIEDRICH GLAUSER, der morphiumabhängig war, schreibt in seiner Erzählung „Im Dunkel“ ziemlich autobiographisch:

„Denn am Morgen, wenn ich erwache, komme ich mir vor wie eine ungeölte Maschine, die in allen Lagern kreischt. Und Rum ist ein gutes Öl. Früher – aber das ist schon lange her – habe ich Lehrer gehabt, die Schüler Forels waren und überzeugte Abstinenten – ich habe damals eifrig bei Ausstellungen mitgeholfen; sie zeigten auf die Schäden des Alkohols, und ich war begeistert. Die Begeisterung hat Zeit gehabt zu verrauchen.“ (GLAUSER 2001, S. 202)

Bei einer seiner vielen Morphiumsentszugskuren fand GLAUSER Unterschlupf bei OSCAR FOREL, dem Alt-Glarisegger, der als Psychiater eine renommierte Klinik in der Schweiz leitete (GLAUSER 1991, S. 991). Dieses Angebot nahm GLAUSER dankbar an, hingegen war er nicht bereit 1935 die Autobiografie von dessen Vater zu rezensieren. Er habe sich bei der Lektüre so geärgert „über dieses eingebildete alte Petrefakt“ und er sei gar nicht in Stimmung sich mit Antialkoholikern und sonstigen Hygienikern herumzustreiten, da diese ihm ansonsten alle seine Sünden erneut vorhalten würden (ebd., S. 35). Neuere Forschungen zeigen, dass FORELS vielseitiges Engagement für GLAUSER folgenschwerer war, als GLAUSER selbst 1935 annahm.

14 BURCKHARDT 1958, S. 29–54. Zu seiner Rolle im IKRK: STAUFFER 1998.

15 Siehe dazu den polemischen Briefwechsel zwischen RUDOLF GUHL und FRIEDRICH GLAUSER, in: GLAUSER 1991, S. 38–44.

Der Fall Glauser

Die Fachliteratur zu dem 1896 geborenen Schriftsteller FRIEDRICH GLAUSER ist umfangreich. Sie besteht neben der zweibändigen Biografie von GERHARD SANER, dem Standardwerk von 1981, aus der zweibändigen Briefedition von BERNHARD ECHTE, dem Herausgeber der kommentierten kritischen Neuausgabe von GLAUSERS Gesamtwerk.

Von 1918 bis zu seinem Tod 1938 stand GLAUSER unter Zürcher Amtsvormundschaft. SANER und ECHTE blieb der Einblick in die Vormundschafts- und Psychiatrieakten von FRIEDRICH GLAUSER verwehrt. Die zwar bekannten Zwangsmassnahmen der Zürcher Amtsvormundschaft gegen GLAUSER erschienen lange Zeit als Teil eines prominenten und zugleich tragischen Einzelschicksals. Erst als die Studien von THOMAS HUONKER erschienen, der erstmals Einblick in diesen Aktenbestand erhielt, zeigte sich das dahinter liegende System (HUONKER 2003). Im März 2002 erschien die von HUONKER verfasste und vom Sozialdepartement der Stadt Zürich in Auftrag gegebene Studie: „Anstaltsanweisungen, Kindswegnahmen, Eheverbote, Sterilisationen, Kastrationen: Fürsorge, Zwangs-massnahmen, ‚Eugenik‘ und Psychiatrie in Zürich zwischen 1890 und 1970.“ Im Vorwort entschuldigt sich die heutige Amtsvorsteherin MONIKA STOCKER bei den Opfern für das Unrecht, das ihnen angetan wurde. Ein gesellschaftliches Umdenken hat eingesetzt. HUONKER schreibt lapidar:

„Zentrale Figuren in einem medizinisch-juristischen Netzwerk, das vorwiegend Männer umfasste, von Zürich, Basel, Bern und Lausanne bis nach Chur und St. Gallen reichte und auch Verbindungen ins Ausland hatte, waren die vier Burghölzli-Direktoren in der Untersuchungsperiode dieser Arbeit: August Forel (1878–1898), Eugen Bleuler (1898–1926), Hans-Wolfgang Maier (1927–1941) und Manfred Bleuler (1942–1970). Sie und ihre Schüler machten Zürich zu einem Knotenpunkt der ‚Eugenik‘ in der Schweiz und Europa.“ (HUONKER 2002, S. 62)

Zumindest die ersten drei Direktoren des Psychiatrischen Klinik Burghölzli engagierten sich an vorderster Front in der Antialkoholbewegung. HANS-WOLFGANG MAIER war als Student in Zürich Mitglied des akademischen Assistenzvereins Libertas, der von ZUBERBÜHLER und anderen unter Anleitung FORELS gegründet worden war (Matrikelverzeichnis der Universität Zürich: Hans-Wolfgang Maier).

Doch bleiben wir zunächst beim Schicksal von FRIEDRICH GLAUSER. Allein die Akte des Mündels GLAUSER enthält 1756 Aktenstücke. In der umfangreicheren Buchausgabe „Diagnose: „moralisch defekt““ geht HUONKER in-

tensiv auf den Fall GLAUSER ein.¹⁶ Die Beschaffungskriminalität GLAUSERS (Rezeptfälschung etc.) führte während der Dadaismus-Zeit in Zürich dazu, dass GLAUSER nicht mit den Gesetzen, sondern der Fürsorge in Kontakt kam. Der Vater, Französischlehrer an der Handelsakademie Mannheim, verklagte im Januar 1917 seinen Sohn bei der Zürcher Jurisprudenz. Sein Sohn müsse psychiatrisch untersucht werden, da er sein Studium vernachlässige und dem Dadaismus anhänge. Der Vater schilderte seinen Sohn als notorischen Lügner mit ererbter Belastung mütterlicherseits. Am 7. Mai 1918 wurde FRIEDRICH GLAUSER dann auch von der Stadt Zürich bevormundet. Indem man ihm in den folgenden Jahren mehrfach die Zurechnungsfähigkeit absprach, lernte er verschiedene psychiatrische Kliniken von innen kennen, kam aber kaum mit dem Strafgesetz in Berührung. Als dies dennoch wieder einmal unabwendbar schien, war es erneut der Vater, der den Sohn persönlich nach Strassburg brachte, um ihn der Fremdenlegion zu verdingen und die Strafverfolgung wegen Beschaffungskriminalität abzuwenden.

Die Zeit in der Fremdenlegion hat GLAUSER später in seinem Roman „Gourrama“ literarisch verarbeitet. Nach zwei Jahren Fremdenlegion, eine konstatierte Herzenschwäche hatte zum Ausschluss aus der Legion geführt, schlug sich GLAUSER in Belgien als Hilfsarbeiter durch. Die Sucht war nach wie vor nicht überwunden. Ein im Rausch verübter Selbstmordversuch brachte ihn in die Irrenanstalt Tournai. Von dort aus wurde er 1925 in die schweizerische Irrenanstalt Münsingen überwiesen. Es folgte ein Jahr in der Strafanstalt Witzwil. Nach einem erneuten Selbstmordversuch erlebte GLAUSER eine recht gute Zeit als Gärtner außerhalb von Anstaltsmauern. 1929 wurde seine Freundin schwanger. GLAUSER suchte Unterstützung bei einem ehemaligen Mitschüler aus Glarisegg, dem Juristen WLADIMIR ROSENBAUM. Dieser beantragte vergeblich die Aufhebung der Vormundschaft. Die Schwangerschaft wurde unterbrochen. Drei Jahre später wollten die beiden heiraten. Der Vater gab sein Einverständnis, nicht aber die Vormundschaftsbehörde in Zürich, die sich mit dem Münsinger Psychiater MAX MÜLLER in dieser Frage abgesprochen hatte. Der Vormund schrieb am 24. Juni 1932 an den Vater:

„Wir [der Psychiater Müller und der Amtsvormund Schiller] sind in der Heiratsfrage eigentlich vollständig einig. Wir halten dafür, dass eine event. Verehelichung die behörd-

16 HUONKER 2003, S. 64–78. Meine nachfolgende Zusammenfassung von GLAUSERS Biografie folgt weitgehend dieser Darstellung bei HUONKER. GLAUSER selbst hat sich in den Briefen und im Werk ausführlich dazu geäußert, wie er den Vater, den Vormund und die Psychiater erlebt hat.

lichen Schwierigkeiten des ungesetzlichen Zusammenlebens beseitigen, in wirtschaftlicher Hinsicht jedoch eine Vereinfachung der Situation kaum bringen würde. Dazu kommen gewisse medizinische Bedenken im Hinblick auf den vorhandenen Morphinismus. Ich könnte als Vormund diese Bedenken nur überwinden, wenn sich F.G. zu einer vorherigen Sterilisation entschliessen würde. Andernfalls würde man ja in aller Form die Verantwortung für die Zeugung von Nachkommen übernehmen.“¹⁷

Ob FRIEDRICH GLAUSER zu einer Sterilisation bereit sei, wisse der Vormund nicht. Auf jeden Fall werde der Psychiater das Gespräch mit der Partnerin suchen. Letztendlich scheiterte diese Beziehung. Die Frau heiratete 1932 einen andern Mann, nachdem ihr die Ehe und der Kinderwunsch mit GLAUSER verwehrt geblieben waren.

Die Frage, ob GLAUSER ehefähig und damit auch „fortpflanzungswürdig“ sei, beschäftigte die Vormundschaft und die Psychiater weiter. Als GLAUSER 1936 die Irrenanstalt Waldau verließ, mittlerweile ein erfolgreicher Schriftsteller, musste er unterschreiben, dass er zur Kenntnis genommen habe, dass er „nach den gesetzlichen Vorschriften nicht ehefähig“ sei. Seine neue Partnerin und er kämpften über Jahre hinweg um die Ehefähigkeit. GLAUSER fiel einen Tag vor der hart erkämpften Hochzeit in Italien in ein dreitägiges Koma, das mit seinem Tod endete.

Fürsorge und Eugenik

FRIEDRICH GLAUSERS Bevormundung, die ausgesprochenen Eheverbote und die angedrohte Sterilisation sind Teile der Praktiken der Zürcher Fürsorgebehörden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (HUONKER 2002, S. 164 f.). Das 1894 von AUGUST FOREL erarbeitete schweizerische Irrengesetz kam nicht zustande, war aber auch mit dem Entwurf nicht folgenlos, „insbesondere die Psychiatrie-Gesetzgebung des Kt. Waadt nahm seine Gedanken der Rassenhygiene auf und schreckte auch vor der Zwangs-Sterilisation nicht zurück (1928). F. selber plädierte in gewissen Fällen von psych. Krankheit gar für die Euthanasie.“ (V. KOELBING-WALDIS, in: Historisches Lexikon der Schweiz)

Die Ärzte und Psychiater wollten die „Unfruchtbarmachung der Geisteskranken“ damit gesetzlich regeln. Eine Einwilligung des Patienten in die Sterilisation oder Kastration blieb somit gesetzlich notwendig. Wie freiwillig

17 Brief von Amtsvormund SCHILLER an Vater GLAUSER, 24.6.1932 (zit. n. HUONKER 2003, S. 69).

diese Zustimmungen waren, zeigt sich am Fall GLAUSER exemplarisch. Die Patienten wurden häufig vor die Wahl gestellt, Freiheit und Unfruchtbarkeit oder Fruchtbarkeit und Internierung. Erst weitere Studien werden zeigen, wie systematisch und in welchem Umfang solche Zwangsmassnahmen eingesetzt wurden.¹⁸ Um Einzelfälle handelte es sich nicht.

Fazit

Nachdem die Eugenik lange primär oder gar allein im Kontext des Nationalsozialismus gesehen und erforscht wurde, ist in den letzten Jahren zum einen die Internationalität der eugenischen Bewegung¹⁹ und zum andern die je nationale Zwangssterilisations- und Kastrationspraxis demokratischer Staaten ins Blickfeld der Forschung geraten.²⁰ AUGUST FOREL und seine zahlreichen Schüler spielten national und international in der Eugenik und Rassenhygiene eine zentrale Rolle (HUONKER 2002; WOTTRENG 1999; KELLER 1995; KÜHL 1997).

Die frühe studentische Abstinenzbewegung unter FOREL war ein Sammelbecken, aus dem Eugeniker unterschiedlicher Couleur hervorgingen. Neben den Psychiatern AUGUST FOREL und MANFRED BLEULER engagierten sich sowohl der Genfer Student und spätere Zürcher Arbeiterarzt FRITZ BRUPBACHER als auch der St. Galler Gymnasiast und spätere Humangenetiker ERNST RÜDIN in beiden Bewegungen (POLIVKA 2000, S. 12). Der eine ging als pazifistischer Sozialist in die Geschichte ein, der andere machte unter den Nationalsozialisten Karriere als Rassenhygieniker (WEBER 1995). Angefangen haben alle als Jugendliche in der sozialhygienischen Abstinenzbewegung: Eine Aufbruchsbewegung um die Jahrhundertwende zwischen jugendlichem Idealismus und tödlicher Ideologie!

Um die FOREL-Schüler ZUBERBÜHLER und FREI wurde es ruhig nach der Gründung von Glarisegg. FREI starb bereits 1904, ZUBERBÜHLER erlitt nach dem Ersten Weltkrieg einen Schlaganfall, von dem er sich nicht mehr erholte. Das Landerziehungsheim Glarisegg entstand im Kontext der sozialhygienischen Antialkoholbewegung. Es stellt sich die Frage, in welchem Ausmass es auch ein Laboratorium für Eugeniker war. Die sozialhygienische Antialko-

18 HUONKER 2002, S. 173. Laufende Projekte siehe Anm. 1.

19 Forschungsstand bei KÜHL 1997, S. 12 f.

20 Forschungsstand bei HUONKER 2002, S. 172.

holbewegung zumindest war eng verbunden mit den Exponenten der Eugeniebewegung in der Schweiz.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons St. Gallen (StASG): Nachlass Wenner/Schläpfer.
Staatsarchiv des Kantons Thurgau (StATG): 8'921'93'2 Akten des Landerziehungsheims Glarisegg und 8'616'4 Nachlass Werner Zuberbühler.

Gedruckte Quellen

- BURCKHARDT, C.J.: *Begegnungen*. Zürich 1958.
- FERRIÈRE, A.: *Schule und Selbstbetätigung oder Tatschule*. Deutsche Übersetzung nach der 3. veränderten Aufl. von EMIL HIRSCHBERG. Weimar 1928 [Umschlag: 1927].
- FOREL, A.: *Jugend, Evolution, Kultur und Narkose. Der neutrale Guttemplerorden: Eine Ansprache an die Jugend*, 1.–5. Tausend. Heidelberg 1907.
- DERS.: *Rückblick auf mein Leben*. Zürich 1935.
- FREI, W./ZUBERBÜHLER/W.: *Landerziehungsheime; Schulprogramm des Schweizerischen Landerziehungsheims Schloss Glarisegg bei Steckborn am Bodensee*. Zürich 1902.
- GLAUSER, F.: *Briefe*. Bd. 2: 1935–1938. Hrsg. v. B. Echte. Zürich 1991.
- DERS.: *Das erzählerische Werk*. Bd. 3: *König Zücker*. Hrsg. von B. ECHTE u. M. PAPST. Zürich 2001.
- GRUNDER, F.: *Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden: Aus vierjähriger Praxis in Deutschland, England, Frankreich und der Schweiz; kritische Beschreibung von Dr. F. Grunder, Leiter des Land-Erziehungsheims Schlosshof Hallwil in Seengen (Aargau)*. (Pädagogium: Eine Methodensammlung für Erziehung und Unterricht, 7) Leipzig 1916.
- OETTL, M.: *Nachruf auf Werner Zuberbühler*. In: *Die Freiheit. Blätter zur Bekämpfung des Alkoholgenusses* 1942 (a).
- DERS.: *Erinnerungen an die ersten Jahre*. In: *Vierzig Jahre Glarisegg. Sonderheft der Glarisegger Zeitung*. 27 (1942), Nr. 2/3 (b).
- Schweizerisches Landerziehungsheim Schloss Glarisegg: *Das fünfte Schuljahr 1906/1907*. Hrsg. von W. ZUBERBÜHLER. Glarisegg 1907.

Schweizerisches Landerziehungsheim Schloss Glarisegg bei Steckborn: Achtes, neuntes, zehntes Schuljahr Frühjahr 1908 bis Frühjahr 1912. Hrsg. von W. ZUBERBÜHLER. Glarisegg 1912.

Thurgauer Zeitung v. 24.3.1904: Todesanzeige Wilhelm Frei.

Vierzig Jahre Glarisegg. Sonderheft der Glarisegger Zeitung 27 (1942), Nr. 2/3.

Literatur

BAUMGARTNER, J.: Antialkoholbewegung. Mäßigkeit oder Enthaltsamkeit? In: BUCHHOLZ, K. u.a. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. 1. Darmstadt 2001, S. 383-385.

BIEG, R.: Abstinenzbewegung und Reformpädagogik: Die Anfänge des Landerziehungsheims Glarisegg. In: Beiträge zur ostschweizerischen Schulgeschichte. St. Gallen 2002, S. 41-48.

GRUNDER, H.-U.: Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Eine Erziehungs- und Bildungsinstitution zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit. Frankfurt a.M./Bern/New York 1987.

DERS.: Seminarreform und Reformpädagogik. Bern/Berlin/Frankfurt a.M. u.a. 1993.

HUONKER, TH.: Anstaltseinweisungen, Kindswegnahmen, Eheverbote, Sterilisationen, Kastrationen: Fürsorge, Zwangsmassnahmen, „Eugenik“ und Psychiatrie in Zürich zwischen 1890 und 1970. Bericht verfasst im Auftrag des Sozialdepartements der Stadt Zürich. Hrsg. v. Sozialdepartement der Stadt Zürich. Zürich 2002.

DERS.: Diagnose „moralisch defekt“. Kastration, Sterilisation und Rassenhygiene im Dienst der Schweizer Sozialpolitik und Psychiatrie 1890-1970. Zürich 2003.

KELLER, CH.: Der Schädelvermesser. Otto Schlaginhaufen, Anthropologe und Rassenhygieniker, eine biographische Reportage. Zürich 1995.

KÜHL, ST.: Die Internationale der Rassisten: Aufstieg und Niedergang der internationalen Bewegung für Eugenik und Rassenhygiene im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M./New York 1997.

PETERSEN, A.: Radikale Jugend: Die sozialistische Jugendbewegung der Schweiz 1900-1930. Zürich 2001.

POLIVKA, H.: Wider den Strom...: Abstinente Verbindungen in der Schweiz (Studentica Helvetica Documenta et Commentarii, Nr. 23) Bern 2000.

RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 5., durchgesehene und erg. Aufl., Weinheim 1991.

- ROLOFF, E.M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 5 Bde. Hier: Bd. 5, Freiburg 1917.
- SANER, G.: Friedrich Glauser: Eine Biographie. 2 Bde. Zürich 1981.
- STAUFFER, P.: „Sechs furchtbare Jahre ...“. Auf den Spuren Carl J. Burckhardts durch den Zweiten Weltkrieg. Neue Zürcher Zeitung 1998.
- WEBER, M.M.: Ein deutsch-schweizerischer Psychiater und Humangenetiker zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: MATTIOLI, A. (Hrsg.): Intellektuelle von rechts: Ideologie und Politik in der Schweiz 1918–1939. Zürich 1995.
- WOTTRENG, W.: Hirnriss: Wie die Irrenärzte August Forel und Eugen Bleuler das Menschengeschlecht retten wollten. Zürich 1999.
- ZÜRCHER, R.: Von Apfelsaft bis Zollifilm. Frauen für die Volksgesundheit. Hünibach 1996.

Online

Historisches Lexikon der Schweiz:

<http://www.dhs.ch/externe/protect/deutsch.html>

Matrikelverzeichnis der Universität Zürich:

<http://www.rektorat.unizh/matrikel/data/1045.html>

Adresse der Autorin:

Renate Bieg

Brunnenfeldstr. 2

CH-85800 Amriswil

E-Mail: renate.bieg@bluewin.ch

Weimars „Krise“ im Spiegel der Sittengeschichte

Einleitung

„Weimar“ ohne „Krise“ zu denken, scheint spätestens seit DETLEV PEUKERTS (1987) herausragender Darstellung jener Epoche und seiner Deutung einer „klassischen“ Krisensemantik unmöglich. Gleichzeitig bestärkt der beinahe synonyme Gebrauch beider Termini (FRITZSCHE 1994b, S. 29) den Eindruck, dass sich der „Geschichtswissenschaft der Krisenbegriff als zentrales Interpretament für die Jahre von 1918 bis 1933 geradezu aufdrängt“ (FÖLLMER/GRAF/LEO 2005, S. 11). Auch mancher Zeitgenosse hätte angesichts der Allgegenwärtigkeit von Krisendiagnosen in der Weimarer Republik „des Gere-des ... [über „Krise“] überdrüssig werden“ können (ebd., S. 10).¹

Der Krisendiskurs darf jedoch nicht nur mit Blick auf das Ende der Demokratie, die katastrophalen Folgen seit 1933 und gegenüber der gerade für Weimar signifikanten Offenheit und Fortschrittlichkeit nahezu aller Lebensbereiche beschränkt bleiben. Ein wesentliches Ergebnis der Berliner Tagung „Krisenjahre der klassischen Moderne? Diskurs- und Erfahrungsgeschichte der Weimarer Republik“ im Jahre 2003 (FÖLLMER/GRAF 2005) lautete, dass vielmehr eine *Vielzahl* von Krisendiagnosen denkbar ist. Die dort vorgestellten Analysen zeitgenössischer Quellen aus Politik, Gesellschaft, Pädagogik, Literatur und Kunst belegten die Vielfalt sowohl „objektiver Krise“ als auch eines damit verbundenen „subjektiven Krisenbewusstsein“ (VIERHAUS 1978, S. 322) der Zeitgenossen. Ferner zeigte sich, dass Krisen nicht nur negativ konnotiert und „als Niedergangsszenario“ (FÖLLMER/GRAF/LEO 2005, S. 38) ausgelegt werden können, sondern dass auch eine andere, ursprünglich medizinische und militärische, auch etymologisch bereits anklingende Bedeutung stärkere Beachtung finden muss: die „Krise“ als existenzielle und „offene

1 FÖLLMER u.a. zeigen unter Berufung auf das *Deutsche Bücherverzeichnis*, Bde. 6.1 und 19.2, Leipzig 1924 u. 1937, dass im Zeitraum von 1918–1933 über 370 Schriften allein im Titel die Bezeichnung „Krise“ oder „Krisis“ enthielten; allein 79 davon im Jahre 1932.

Entscheidungssituation“ (ebd.), die nicht nur „Diagnose“ bleibt, sondern immer auch im Sinne einer „Prognose“ einen Ausweg eröffnen kann (GRAF 2005).² Dieser Prognose ist stets eine subjektive Wahrnehmung inhärent; FÖLLMER/GRAF/LEO sprechen daher auch von einer „narrativen Konstitution der Krisen“ (2005, S. 22).³

Ausgehend von dieser Perspektive soll der vorliegende Beitrag Folgendes leisten: Es gilt zu untersuchen, inwieweit der „Krisencharakter“ der Weimarer Republik in einer neuen und bislang vernachlässigten Quelle – den Sittengeschichten – seinen Niederschlag findet. Im Rahmen eines kurzen historiographischen Exkurses und anhand ausgewählter Schriften, die sich gemäß ihrem Titel als „Sittengeschichte“ ausweisen, sollen Entwicklung und Charakter einer so genannten „Sittengeschichtsschreibung“ Weimars aufgezeigt werden. Ist in diesen Arbeiten unmittelbar von „Krise“ die Rede? Wenn ja, sucht man nach einer Entscheidung oder nach Veränderungs- und Überwindungsmöglichkeiten? Welche Hoffnungen, Erwartungen oder Zukunftsvisionen sind damit verbunden?

I Die „Rekonstruktion der vergangenen Wirklichkeit durch planmäßiges Zusammenfügen der jeweils charakteristischen Tatsachen“⁴

Sittengeschichten sind ein Stiefkind der Forschung, die selbst im Zeichen der Kulturgeschichte ein Schattendasein fristen. Sie haben weder das Privileg, Gegenstand einer eigenständigen, etablierten Forschung innerhalb der Geschichtswissenschaft zu sein, noch werden sie von benachbarten Disziplinen

2 Zur Begriffsgeschichte: KOSELLECK 1989, S. 134 und KOSELLECK/SCHÖNPFLUG 1976. Zur medizinischen Deutung von „Krise“ heißt es, „daß schwer fieberhafte Krankheiten unter auffallenden Symptomen plötzlich in Genesung oder in Verschlechterung übergehen und daß diese Wendungen im Krankheitsgange bestimmte Tage bevorzugen. Der entscheidende Wendepunkt im Verlauf der Krankheit heißt K.“ (Ebd., 1976, Sp. 1241)

3 Diese tritt in zweierlei Hinsicht auf: „... erstens bei den Zeitgenossen, die den Begriff zur Strukturierung ihrer Lebenswelt und häufig zur strategischen Dramatisierung nutzten, und zweitens im Rahmen der eigenen historischen Analyse, wo das Krisennarrativ zu heuristischen Zwecken sowie zur dramatischen Ordnung des historischen Materials dient.“ (FÖLLMER/GRAF/LEO 2005, S. 22)

4 Nach EDUARD FUCHS muss das die „oberste Aufgabe der Sittengeschichtsschreibung“ sein (1909, Bd. 1, S. 1).

wie der Kultur- oder Literaturwissenschaft, der Ethnologie oder der Kunstgeschichte eingehender berücksichtigt – bemerkenswert, verfügen doch Sittengeschichten über eine lange Tradition und sind reich ausgestattet, sowohl an Text als auch an Bildmaterial.⁵ Eine Ausnahme inmitten dieser Leere bildet die Arbeit des Züricher Historikers THOMAS HUONKER (1985), der, wenn auch nur im Kontext seiner Monographie über den „Sammler und Historiker“⁶ EDUARD FUCHS, die Entwicklung von „Sittengeschichtsschreibung“ skizziert. Für ihn macht den Anfang Herodot, der in seinen *Historien* über die *Sitten der Perser* oder *Sitten der Babylonier* erstmals auch eine Schilderung „fremder“ Lebensformen und Bräuche gibt (HUONKER 1985, S. 497). Die römischen Geschichtsschreiber, insbesondere Tacitus, setzen diese Form der sittengeschichtlichen Überlieferung fort – mit der neuen Tendenz einer Einbettung der Sittengeschichtsschreibung in die historische Gesamtdarstellung (ebd., S. 498). Eine Reflexion ausdrücklich auf „Sitten“, eingangs noch ohne eine genaue Differenzierung zwischen „traditioneller Sitte als Lebensform, der Gesittung europäischer Völker und der so verstandenen ‚Sittlichkeit‘ des Gemeinschaftslebens“ (ILTING 1984, S. 909 f.), setzt erst mit der Frühen Neuzeit ein, begünstigt durch die Entdeckung fremder Völker und das Interesse an ihrer Kultur. Eine zentrale Rolle nimmt VOLTAIRE und die aufklärerische Forderung ein, Kulturgeschichte und dabei die Sittengeschichte als Teil der Kulturgeschichte in den Kanon gesamthistorischer Darstellungen aufzunehmen, mit dem Ziel, eine „Geschichte der Zivilisation und ihre tragenden Auswirkungen auf den historischen Prozeß“ (SCHLEIER 2003, S. 49.) zu schreiben. VOLTAIRE integriert neben den institutionellen, wirtschaftlichen und religiösen Themen ebenso die Lebensweise der Menschen, deren Gesellschaftsformen und Brauchtümer, kurz: deren Sitten. Demzufolge überrascht es nicht, dass ein Eintrag aus dem *Wörterbuch zur Geschichte* mit ihm seinen Anfang nimmt – neben einer Eintragung im *Duden*⁷ – die in modernen, einschlägigen Handwörterbüchern bislang einzig auffindbare Definition von „Sittengeschichte“:

-
- 5 Mittlerweile avancieren die Sitten- oder Kultur- und Sittengeschichten unter Antiquariaten zu begehrten und bisweilen kostspieligen Sammlerobjekten – nicht zuletzt auf Grund ihrer zahlreichen und oftmals aufwendig reproduzierten Abbildungen.
 - 6 So auch der gleichnamige Aufsatz WALTER BENJAMINS, verfasst im Pariser Exil 1941 (BENJAMIN 1989).
 - 7 Hier wird „Sittengeschichte“ postuliert als die „historische Darstellung der Entwicklung von Sitten eines od. mehrerer Völker“ (1995, S. 3115).

„Sittengeschichte, seit Voltaires ‚Essai sur les moeurs et l’esprit des nations‘ (1753/69) ein Synonym für → Kulturgeschichte, seit Ende des 19. Jh. mit dem Beiklang von Sexualgeschichte. Heute von → Mentalitäts- und → Alltagsgeschichte abgelöst.“ (S. 505, Hervorh. i. O.)

Diese Auslegung greift jedoch in einem signifikanten Punkt zu kurz: wie lässt sich erklären, dass sich weit über das 19. Jahrhundert hinaus zahlreiche Arbeiten als Kultur- und Sittengeschichte verstehen⁸, nicht als eine Gattung, sondern häufig mit einer inhaltlichen Differenzierung? Zudem entsteht fortwährend der Eindruck, es seien vorwiegend die Autoren von Sitten- oder Kultur- und Sittengeschichten, die in Opposition zur zeitgenössischen Fachhistorie stehen.⁹ Autoren wie WILHELM WACHSMUTH (1784–1866), JOHANNES SCHERR (1817–1886), OTTO HENNE AM RHYN (1828–1914), EDUARD FUCHS (1870–1940), HANS OSTWALD (1873–1940) oder ALEXANDER VON GLEICHEN-RUSSWURM (1865–1947) werden oftmals den eher „praktischen“ Kulturgeschichtsschreibern zugeordnet, d.h. der Kategorie „Außenstehende, Schriftsteller, Journalisten, bzw. sogenannte Laien- oder Amateurhistoriker“ (SCHLEIER, 2003, S. 35). Daher werden die Sittengeschichten, ausgehend von der Prämisse, dass sie als Teilgebiet der Kulturgeschichte geltend gemacht werden können, zur „ruehrige[n] Publizistik am Rande des akademischen Feldes [stilisiert], die ‚liebevoll nachgezeichnete Kulturbilder‘ fuer eine breite Leserschaft produziert“ (SARASIN, Rez. 1997). Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ist im Zuge von „Medikalisierung“ (FREVERT 1984, S. 15 f.) und zunehmender Beschäftigung mit „Sitte“ und „Sittlichkeit“ in der neu aufkommenden Sexualwissenschaft von einer „Sexualisierung der Sittengeschichte“ die Rede (HUONKER 1985, S. 507). Diese war insofern schicksalhaft für die Entwicklung von Sittengeschichten, als viele dieser Arbeiten die „Thematisierung der tabuisierten Sexualität ... so ausschliesslich behandelten, dass ihr Zusammenhang mit den übrigen Sitten und gesellschaftlichen Formen ausser Betracht fiel.“ (Ebd.) Jener „sexualkundliche“ Typus von Sittenge-

8 U.a. die Arbeiten von SCHERR: „Deutsche Kultur- und Sittengeschichte“ (2. Aufl., 1858), zuerst unter dem Titel „Geschichte Deutscher Cultur und Sitte“ 1852 in Leipzig erschienen; OSTWALD: Berlin und die Berlinerinnen. Eine Kultur- und Sittengeschichte (1909/1911); oder HENNE AM RHYNS posthum veröffentlichte „Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des deutschen Sprachgebietes“ (1918).

9 Im Hinblick auf die Ereignisse von 1848/49 werden bei SCHLEIER (2003) vor allem WACHSMUTH (S. 20), SCHERR (S. 716 f.) und HENNE AM RHYN (S. 20, 446, 716 f.) als so genannte „Oppositionswissenschaftler“ aufgeführt.

schichten hinterlässt einen, „keineswegs durchweg guten Ruf“ (NELL, Rez. Kittler 2000) – offensichtlich bis in die heutige Zeit:

„Kulturgeschichten, das waren in der Wiederaufnahme der Tradition der ‚histoires des mœurs‘ des 18. Jahrhunderts die farbigen, mitunter auch frivolen und reich illustrierten Schilderungen der Lebensverhältnisse und des Alltags bestimmter (häufig vormoderner) Zeiten und Epochen bzw. mehr oder weniger ferner bzw. fremder Völker. In den Sittengeschichten fand sich neben dem Abenteuerlichen, Merkwürdigen und vom Standpunkt der jeweiligen ‚Normalität‘ aus gesehen Abseitigen, das Spektrum erweitert um die Erscheinungsformen des universalen und doch immer nur bei ‚den anderen‘ beschreibbaren Sexuellen.“ (Ebd., Hervorh. K.Z.)

Diese eher reduktionistische Darstellung der Beziehung von Kultur- und Sittengeschichte zeigt vor allen Dingen eines: Das Fehlen einer klaren Bestimmung des Kultur- und Sittenbegriffs bzw. einer Abgrenzung der Begrifflichkeiten sind Indikatoren einer methodologischen Schwäche und potentielle Ursache der unterlassenen historiographischen Aufarbeitung von Sittengeschichten. Für die Analyse dieser Quellengattung ist es deshalb nötig, sie in ihrem jeweiligen historischen Umfeld zu betrachten, da, ähnlich wie in der „Alte[n] Kulturgeschichte“ – sofern die Sittengeschichten nicht selbst Teil derer sein könnten – „die dort vertretenen Positionen selbst uneinheitlich waren“ (MAURER 2005, S. 283). Auch der Begriff der „Sitte“ ist polysem: zum einen meint er Gewohnheit oder Konvention (KANT), zum anderen enthält er eine ethische Bestimmung in Verbindung mit „Sittlichkeit“, insbesondere unter Beachtung vorherrschender Sozialstrukturen und Staatsformen (ARISTOTELES, HEGEL) (KERSTING 1995, Sp. 898 f.). Folglich bietet sich eine Ausdifferenzierung mindestens vier weiterer Bedeutungsaspekte an:

- *Erstens* berührt „Sitte“ nahezu alle, sowohl die privaten als auch öffentlichen, Lebensbereiche des Menschen, insbesondere jedoch das Alltagsgeschehen, wie „Kleidung und die Schicklichkeit des Benehmens, die Umgangsformen, der Gruß, die Gesten, die Tisch-S., das Reden und das Schweigen zur rechten Zeit. Die S. regelt die Umgangsformen der Geschlechter, die Werbung und das Verhalten bei Geburt und Tod sowie Maß und Form der öffentlich bezeugten Trauer.“ (TRILLHAAS 1962, Sp. 53)
- *Zweitens* unterliegt der Sittenbegriff den Kategorien „Raum“ und „Zeit“.
- *Drittens* birgt der Begriff, auf Grund der Bedeutung als vom Menschen bewusst wahrgenommener, jedoch meist ungeschriebener „Katalog“ geltender Wertvorstellungen, ein machtpolitisches Element: Solange man sich an die jeweils vorherrschenden Sitten hält, wird in einem gewissen Sinne Sicherheit gewährleistet (ebd., Sp. 54) Andererseits kann aber auch das

Ablehnen bzw. der Verfall vorherrschender Sitten „einer Absage an die haltenden Mächte“ (ebd.) gleichkommen.

- *Viertens* werden auch die „abnormen“ Verhaltensweisen, die Unsitten thematisiert: „Selbst der Ausbruch aus dem durch die S. geregelten Leben des Alltages, die Ausgelassenheit, das Trinkgelage, die vorübergehende Umkehr der herrschenden Ordnungen (Fastnacht) ist durch eine S. geregelt, welche auch der Zügellosigkeit noch eine äußerst empfindliche Regel auferlegt.“ (Ebd.)

Daher müssen auch die Sittengeschichten der Weimarer Zeit immer im Kontext ihrer eigenen Historie und ihrer eigens enthaltenen Deutungen sowohl von „Sitte“ als auch von „Kultur“ betrachtet werden.

Letztlich sei noch auf die besondere Quellenlage bezüglich der Sittengeschichten Weimars hingewiesen; denn diese stellt sich im Vergleich zu vorhergehenden Sittengeschichten insofern als problematische dar, als viele Arbeiten mit Beginn des Nationalsozialismus als „Schund und Schmutzliteratur“ verboten und zu einem Großteil vernichtet oder aus Bibliotheken ausgelagert wurden. So erfreut es umso mehr, dass in den letzten Jahren trotz einer fehlenden detaillierten Beachtung durch die Geschichtswissenschaft die Sittengeschichten wieder neu entdeckt werden.¹⁰

II Die Veröffentlichung von Sittengeschichten in den Nachkriegsjahren Weimars

Wie kein anderes Ereignis zuvor hat der Erste Weltkrieg, der anfangs noch als einheitsstiftendes Sinnbild für eine ganze, sich aufopfernde Nation begriffen wurde (MOMMSEN 1993, S. 27), das Leben in seiner Gesamtheit zutiefst erschüttert und nicht nur eine „Krise des Bildungsbürgertums“ (SCHULZ 2005, S. 30) herbeigeführt, sondern in allen Lebensbereichen eine unmittelbare Rückkehr zur „Normalität“ unmöglich gemacht. Dem durch die Unruhen der Novemberrevolution und das Eingeständnis der alleinigen Kriegsschuld verstärkten „Trauma“ konnte selbst die Verabschiedung einer neuen Verfassung

10 BERND WIDDIG (2001) verwendet zahlreiches Bildmaterial aus OSTWALD 1931. Die Kunsthistorikerin STEPHANIE D'ALESSANDRO (2000) untersucht vorrangig die Abbildungen der Reihe „Sittengeschichte der Kulturwelt und ihrer Entwicklung in Einzeldarstellungen“ des Verlages für Kulturforschung (1924–1930), beschränkt sich dabei aber auf das Verhältnis des Betrachters zum Bild.

nicht entgegenwirken. Im Gegenteil, Aufstandsversuche sowohl linker als auch rechter Bewegungen, politisch motivierte Morde wie der an WALTHER RATHENAU 1922, und schließlich die Inflation von 1923 erschwerten die Option einer sich allmählich konstatierenden Beständigkeit. In diesen Jahren ist angesichts des inflationsbedingten Verfalles der Preise und der negativen Entwicklung des deutschen Büchermarktes kaum eine Sittengeschichte erschienen. Vielmehr ist neben der Publikation einzelner und von Thematik und Anspruch höchst variierender Sittengeschichten ein Trend zu Neuauflagen jener Arbeiten erkennbar, die bereits vor 1914 mit einer hohen Auflagenzahl veröffentlicht wurden.¹¹ Diese lassen verständlicherweise keine Aussagen über die Wahrnehmung einer „Krise“ oder eines subjektiven Krisenbewusstseins zu. Anders verhält es sich bei den Sittengeschichten der darauf folgenden Jahre.

Während die Nachkriegsjahre eher selten neue Sittengeschichten hervorbrachten, ist ein Aufschwung, ja ein regelrechter „Boom“ an Sittengeschichten im Zuge der „relativen“ Stabilisierung seit 1924 offenkundig. Mit der Einführung der Rentenmark und „der außenpolitischen Kapitulation des Deutschen Reiches hatte man 1924 endlich den Ballast abgeworfen, der einen realistischen Neubeginn blockierte“ (PEUKERT 1987, S. 191). Die „stürmische Entfaltung eines neuen Lebensgefühls und die eruptive Freisetzung schöpferischer geistiger Kräfte in einem kurzen Jahrzehnt denkbar weitgehender Freiheit und großer Vielfalt des geistig-künstlerischen Schaffens“ (KOLB 1988, S. 91), die so genannte „Weimarer Kultur“ (ebd., S. 93), legen von diesem Neubeginn Zeugnis ab. Dabei sind es in erster Linie die kulturellen und sozialen Entwicklungen, die das Bild von den „goldenen Zwanzigern“ bis heute nachhaltig geprägt haben: ein veränderter Umgang der Geschlechter, der Typus der „neuen“ Frau, ein neues Freizeitverhalten – Phänomene, die, wenngleich sie sich bereits vor 1914 andeuteten, nun verstärkt in der Öffentlichkeit auftreten. Zunehmend werden auch die um 1900 einsetzenden Diskussionen um „Abarten“ oder „Verirrungen“ im Sexualverhalten, Homosexualität, Fetischismus aber auch Prostitution und die Sorge des Geburtenrückganges, auf einer rationaleren Ebene fortgeführt. Es ist die „Hochphase der Rationalisie-

11 Bei den Neuauflagen handelt es sich um EUGEN DÜHREN (d. i. IWAN BLOCH): *Der Marquis de Sade und seine Zeit. Ein Beitrag zur Kultur- und Sittengeschichte des 18. Jahrhunderts, mit besonderer Beziehung auf die Lehre von der Psychopathia Sexualis*. 7. Aufl., Berlin 1920/8. Aufl., 1922, und LUDWIG FRIEDLÄNDER: *Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von Augustus bis zum Ausgang der Antonine*. 9. Aufl., Leipzig 1919–1921/10. Aufl., Leipzig 1921–1923.

rung, nicht nur der Technik und Wirtschaft, sondern auch der Lebensformen und Gesellschaftsstrukturen“ (PEUKERT 1987, S. 268).

Wie die Publizistik reagieren auch die Autoren von Sittengeschichten auf die neuen Phänomene, die trotz ihrer Akzentuierung einzelner Themenbereiche in einem gesamthistorischen Kontext von dieser Nachfrage profitieren. Wie anpassungsfähig und vielseitig dabei die Themenwahl sein konnte, bezeugen bereits ihre Titel: *Die Sittengeschichte Griechenlands* (HANS LICHT, i.e. PAUL BRANDT 1925–1926), die *Kultur- und Sittengeschichte Berlins* (HANS OSTWALD 1924, 1926), die *Sittengeschichte des deutschen Studententums* (MAX BAUER 1926) und *Weib und Sittlichkeit. Die Sittengeschichten der deutschen Frau* (DERS. 1927) oder die *Sittengeschichte des Kinos* (CURT MORECK, i.d. KONRAD HAEMMERLING 1926). Neben diesen Monographien tritt in der Weimarer Republik ein neuer Typus auf: der sittengeschichtliche Sammelband. Die wohl bekannteste Publikation dieser Art ist die Reihe: „*Sittengeschichte der Kulturwelt und ihrer Entwicklung in Einzeldarstellungen*“, herausgegeben durch den von den Wiener Verlegern AUGUST AMONESTA jun. (1893–1942), LEO SCHIDROWITZ (1894–1956) und GUSTAV ULLMANN (*1898) initiierten Verlag für Kulturforschung.¹² Diese deutsch-österreichische Kooperation veröffentlicht in den Jahren 1925–1930 zehn von insgesamt zwölf angekündigten Bänden¹³, von denen jeder ca. 300 Seiten mit je ca. 200 Illustrationen nebst einem Ergänzungswerk umfasst. Die Vielfalt der Themen ist bereits aus der Beteiligung von mehr als fünfundvierzig Autoren erkennbar, darunter zahlreiche Ärzte, Schriftsteller und Kulturhistoriker und andere Personen „mit Rang und Namen auf dem Gebiet der Sittengeschichte“ (HUONKER 1985, S. 522), die sich alle, so lässt es zumindest der Blick in ihre Publikationslisten erschließen, besonders kultur- und sexualwissenschaftlichen Themen zuwenden.¹⁴ Diese Autorenkonstellation und die daraus erkennbare Verbindung von Geschichte, Belletristik und Sexualwissenschaft sind vom Herausgeber LEO SCHIDROWITZ intendiert und sollen zugleich die Seriosität der gesamten Schriftenreihe legitimieren. Zu fragen bleibt dennoch,

12 Zur Verlagsgeschichte vgl. HALL 1985.

13 Bis 1930 sind erschienen: „Sittengeschichte des Theaters“ (1925), „Sittengeschichte des Proletariats“ (1926), „Sittengeschichte von Paris“ (1926), „Sittengeschichte des Intimen“ (1926), „Sittengeschichte des Hafens und der Reise“ (1927), „Sittengeschichte des Lasters“ (1927), „Sittengeschichte der Liebkosung und Strafe“ (1928), „Sittengeschichte des Intimsten“ (1929), „Sittengeschichte der Revolution“ (1930) und „Sittengeschichte des Geheimen und Verbotenen“ (1930).

14 Darunter befanden sich auch Autoren eigener Sittengeschichten, u.a. CURT MORECK, HANS LICHT, MAX BAUER, MAGNUS HIRSCHFELD und PAUL ENGLISH.

warum einige Verfasser ihre Beiträge unter einem Pseudonym veröffentlichten. Gemein ist ihnen allen jedoch der Anspruch, dass „jede Sittengeschichte ungeschminkter Zeitspiegel sein muß“ (SCHIDROWITZ in: *Sittengeschichte des Theaters*, Vorrede). Angesichts der Tatsache, dass fast jeder Band bei der Antike beginnt und mit einem Ausblick auf die Gegenwart endet, finden sich gerade am Ende eines jeden Artikels Aussagen, Kommentare oder gar Prognosen zu den neu in Erscheinung tretenden und mit den Themen des jeweiligen Artikels in Zusammenhang stehenden zeitgenössischen Veränderungen. Es lohnt daher, einen Blick auf die Darstellung einiger neuer, rasant auftretender „Umwertungen“¹⁵ zu werfen, werden sie doch bald von vielen Beobachtern als Indikatoren von „Krise“ bzw. als „Krisensymptome“ gedeutet:

(1) Männlich und Weiblich

Sowohl der Wandel in Mode und Kosmetik als auch eng damit verbunden ein neues Selbstbewusstsein und Auftreten, ja der „neue“ Typ Frau, gelten für die Weimarer Republik bereits als hinreichend erforscht. So heißt es u.a. bei UTE FREVERT zum äußeren Erscheinungsbild der Frau:

„Die langen, kunstvoll hochgesteckten Haare fielen der Schere zum Opfer – wer auf sich hielt, trug Bubikopf. Zum glatten, geradegeschnittenen Haar paßten die auf Rüschchen und komplizierte Raffungen weitgehend verzichtenden Kleider. Schmale Silhouetten, der Figur Raum lassend, körpernahe, aber nicht einzwängende Formen, bequeme Beinfreiheit waren Kennzeichen des neuen, in den zwanziger Jahren getragenen Garçonne-Stils.“ (FREVERT 1990, S. 107)

Diese Neuerungen, wie sie sich bereits vor 1914 ankündigten, sind oftmals auch Thema in den Beiträgen der *Sittengeschichte der Kulturwelt*. Dabei wird die neue Mode neben ihrer praktischen Funktion nicht nur als Ausdruck der Emanzipation der Frau, sondern in ihrer erotischen Komponente gesehen:

„Die Frau kleidet sich, schmückt sich, pflegt sich, um den Mann anzuziehen und ihm zu gefallen, sein Begehren anzustacheln, um ihren Wert in seinen Augen zu erhöhen. Der Mann befolgt die Gesetze der Mode und der Kosmetik, um der Frau zu imponieren, um sie zu blenden, zu gewinnen und zu verführen. Es gibt keine Mode, hat nie eine solche gegeben und wird nie eine geben, die keine erotischen Zwecke hätte. Ob heute die Frau ihre Beine verhüllt oder zeigt, ob sie sich dekolletiert bis zur Grenze des Möglichen oder Unmöglichen, ob sie sich schminkt oder tätowiert, ob sie Bubikopf trägt oder Turmfrisur-

15 In Anlehnung an die von GUMBRECHT (2001, S. 7) formulierten „zusammengebrochenen Codes“.

ren, ob sie nach runden, vollen Formen strebt oder alle Opfer bringt, um mager oder schlank zu bleiben, sie tut alles das nur, weil sie glaubt, mit diesen Dingen auf den Mann zu wirken. Und ebenso trägt der Mann Federschmuck um die Hüften oder auf dem Kopf, das seidengestickte Jabot, den Frack, den Zylinder, lange Hosen oder Kniehosen, nur, um damit vor den Augen der Frauen Gefallen zu finden.“ (LOTHAR in: *Sittengeschichte des Intimsten*, S. 9)

Es ist im doppelten Sinne ein gegenseitiges „Anziehen“ der Geschlechter. Das Verhältnis von Emanzipation und Erotik wird von demselben Autor auch in der *Sittengeschichte des Korsetts*, einer für ihn abgeschlossenen Geschichte, formuliert:

„In seiner Entwicklung war es ein Instrument der Körperplastik und als solches existiert es nicht mehr. Unsere ganze Zeit strebt danach, dem Körper der Frau Bewegungsfreiheit zu geben, alles, was in der früheren Mode Fessel und Zwang war, abzustreifen. Die Dekolletage von einst war künstlich, die Dekolletage von heute ist natürlich. Darum ist auch die Geschichte der Dekolletage als eines Kunstproduktes zu Ende.“ (LOTHAR in: *Sittengeschichte des Intimen*, S. 119)

Der weibliche Körper befreit sich aus den modischen, und symbolhaft aus den moralischen Fesseln und kehrt zurück zum „Natürlichen“. Dieser Entwicklung steht der Autor aufgeschlossen gegenüber:

„Der Körper der Frau von heute strebt aus ihrem Kleide heraus. Diesem Streben sind sowohl vom Klima wie von der Sitte Grenzen gesetzt. Aber es ist höchst reizvoll zu beobachten, wie die Frauen diese Grenzen immer mehr zugunsten der Freiheit verschieben.“ (Ebd.)

Auch der Umstand, dass Frauen immer öfter Hosen trugen, fand eigens in einer *Sittengeschichte der Hose*, verfasst vom Sexualwissenschaftler OSKAR F. SCHEUER, seinen Ausdruck. SCHEUER sieht jedoch nach wie vor in der Hose das „charakteristische Kleidungsstück des männlichen Geschlechtes“ (SCHEUER in: *Sittengeschichte des Intimen*, S. 179 f.). Zugleich ist es die „Vermännlichung“ der Frau als neues Phänomen der Nachkriegsjahre, das ihn eine skeptische Haltung einnehmen lässt:

„Die feminine Männertracht mit ihren exhibitionistischen und akzentuierenden Auswüchsen, wie sie die Nachkriegszeit mit sich brachte, lenkt unsere Gedanken unwillkürlich auf die derzeit immer mehr sich bemerkbar machende Vermännlichung der Gesamterscheinung der Frau. Und man fürchtet das Mannweib auch ohne das letzte Merkmal der Männerhose.“ (Ebd., S. 192)

Obgleich SCHEUER darauf hinweist, dass das Tragen von Hosen durch Frauen bereits in der Vergangenheit vorkam, beharrt er auf dem Standpunkt, dass die

Hose das typische Kleidungsstück des Mannes ist, vorrangig mit der Begründung, dass der weibliche Körper anders gebaut sei, als der des Mannes.

(2) Gegenwart und Vergangenheit

In der Schriftenreihe *Sittengeschichte der Kulturwelt* erfreut sich im Verhältnis zu anderen alltags- und kulturgeschichtlichen Themen vorrangig das Thema „Sexualität“ großer Beliebtheit. Die Autoren sind Ärzte, insbesondere aber Sexualwissenschaftler. Als signifikantes Beispiel seien hier einige Passagen aus dem Artikel zur Homosexualität aus der *Sittengeschichte des Lasters* zitiert, den kein anderer als der Sexualwissenschaftler und Begründer des Instituts für Sexualwissenschaft MAGNUS HIRSCHFELD gemeinsam mit RICHARD LINSERT verfasste. Nach allgemeinen Betrachtungen sowie einer historischen Aufarbeitung des Umgangs mit Homosexualität widmen sich die Autoren hauptsächlich dem „hochinteressanten Kulturkampf“ der in der Gegenwart Weimars für eine Veränderung des § 175 StGB geführt wird (HIRSCHFELD/LINSERT in: *Sittengeschichte des Lasters*, S. 303).

In der aktuellen Situation argumentieren HIRSCHFELD und LINSERT im Kontext der sich immer stärker etablierenden Sexualwissenschaft und wenden sich aus dieser Perspektive gegen jegliche Strafverfolgung von Homosexuellen. Neben der angeführten Rechtsunsicherheit für Homosexuelle bringen sie zum Ausdruck, „daß die Homosexualität zwar kein Laster, aber eine Last ist für den, der unter dem Unverständnis seiner Mitmenschen zu leiden hat“ (ebd.). Infolge der Repressalien konstatieren die Autoren, dass sich die Homosexuellen aus „Scham und Angst“ (ebd., S. 309) kaum in Verbänden organisieren, „selbst für ihre lebenswichtigsten Angelegenheiten, wie beispielsweise für ihre Befreiung von sozialer und gesetzlicher Achtung“. Der zweite Teil des Beitrages widmet sich den eher unorganisierten Vergesellschaftungsformen, d.h. der homosexuellen „Szene“, insbesondere der von Berlin: „Neben homosexuellen Bünden ist eine besonders typische Erscheinung des homosexuellen Milieus das sogenannte ‚Treffpunktlokal‘“. Man trifft sich in „Cafés, Dielen und Tanzlokalen, die, miteinander verglichen, ganz gewisse soziale Abstufungen zeigen: von der Kaschemme bis zum hochfeudalen Klublokal findet man sämtliche Typen der Gaststätten wieder, wie man sie ja auch im heterosexuellen Leben gewöhnt ist.“ (Ebd., S. 310) Mit dieser Betonung stellen HIRSCHFELD und LINSERT die Normalität heraus, in der sich der Alltag der homosexuellen Gemeinschaft abspielt; denn es handelt sich bei diesen Treffpunkten eben nicht, wie oft angenommen, um „Stätten des Lasters und der Orgien“: „Menschen mit solchen Vorurteilen sind dann meist überrascht,

wie dezent es in diesen Lokalen zugeht“, was mitunter dazu führt, dass vor allem in Großstädten jene Lokale auch seitens der Polizei geduldet werden (ebd., S. 312). Dort, wo dies nicht der Fall ist, müssen die Homosexuellen hingegen zwangsläufig in die Illegalität ausweichen. Dennoch beschränkt sich das Leben der Homosexuellen nicht nur auf eine eigene Subkultur. Vielmehr betonen die Autoren die sich mitunter aus der Besonderheit ergebende Sozialität der Homosexuellen: „Ihre besondere Individualität, die sich vielfach in einem starken Anpassungsvermögen und verbindlichen Formen äußert, macht sie geeignet, die schrofferen Persönlichkeiten ihrer vollmännlichen Kameraden einander näher zu bringen und zusammenzuhalten.“ (Ebd., S. 316)

Dass sich die Autoren engagiert für eine Reform der Strafgesetze und für mehr Toleranz gegenüber „dem dritten Geschlecht“¹⁶ einsetzen, wird hier mehr als deutlich. Diese Sittengeschichten dienten insofern sowohl der Selbstlegitimation der Autoren als auch als Medium, um bei einem breiten Publikum Verständnis für ganz konkrete Projekte zu wecken. Dies betonen auch die letzten Worte des Aufsatzes:

„Wenn überhaupt, so zeigt die moderne Literatur, daß die immense Pionierarbeit von Wissenschaft und Aufklärung ihre ersten Früchte trägt. Man ‚interessiert‘ sich nicht nur für das Problem, um das es hier geht, und toleriert seine Darstellung, sondern *das erste Verständnis keimt auf, ein Verstehen und Mitempfinden*, das seine letzte Vollkommenheit in der Schaffung vernünftiger Sexualgesetze finden wird.“ (Ebd., S. 318, Hervorh. K.Z.)

(3) Authentizität und Künstlichkeit

Nicht nur die veränderte Haltung des „Kulturmenschen“ gegenüber Körperlichkeit und Sexualität wird zum Gegenstand der Beiträge in der *Sittengeschichte der Kulturwelt*, sondern auch die kulturelle Szene der „goldenen Zwanziger“. Dabei stehen vornehmlich das Großstadtleben, die Entwicklung des Kinos, des Theaters und das Aufkommen zahlreicher Tanzlokale und Varietés, aber auch neue Formen in Kunst und Musik im Zentrum der Untersuchungen. Am Beispiel des modernen Tanzes als eines der eindrucksvollsten Erscheinungen dieser Zeit soll ein Teil des impulsiven Lebensgefühls jener Zeit rekonstruiert werden. Dabei sehen die Autoren den Beginn dieser neuen

16 In Anlehnung an HIRSCHFELDS „Zwischenstufentheorie“, wonach es zwischen eindeutig männlicher und weiblicher sexueller Ausrichtung zahlreiche Übergänge gäbe, die er als „Drittes Geschlecht“ zusammenfasst. Vgl. die neue Auflage seines Werkes „Berlins drittes Geschlecht“. Hrsg. und mit einem Nachw. vers. von M. HERZER. Berlin 1991.

Tanzkultur bereits vor 1914 angelegt. So heißt es in einem Beitrag in der *Sittengeschichte des Geheimen und Verbotenen*:

„Kurz vor dem Weltkriege fanden die modernen Tänze amerikanischen Ursprunges (Negertänze) Eingang und verbreiteten sich schnell in allen Volksschichten. Eine Zeit lang waren sie besonders unanständig, bis die Polizei sich ins Mittel legte und sie wegen Gefährdung der Sittlichkeit verbot; es waren dies die sogen. Schiebe- oder Wackeltänze, die durch gewisse Bewegungen der Hüften und des Bauches den Coitus versinnbildlichten. Im Jahre 1913 wurden diese Tänze – besonders in München – polizeilich verboten. Auch gegen den Tango wurde bald nach seinem Auftauchen an vielen Orten mit Verordnungen vorgegangen. Nach Beendigung des Krieges hat sich überall der Volksmasse eine reine Tanzwütigkeit bemächtigt. Man merkte dies u.a. an der Zunahme der Tanzdielen, die wie Pilze aus der Erde schossen.“ (BUSCHAN in: *Sittengeschichte des Geheimen und Verbotenen*, S. 328)

Dieses als regelrechte „Tanzwut“¹⁷ beschriebene Phänomen, wird oft mit einer Kompensation der Ereignisse des Ersten Weltkrieges in Zusammenhang gebracht: „Man will nur tanzen, und dies bis in den frühen Morgen hinein“ (BUSCHAN 1930, S. 330) – als Synonym für „Man will nur vergessen.“ Auch die „neue Weiblichkeit“ und ein neues Verhältnis der Geschlechter zueinander drücken sich im Tanz aus: „Dem weiblichen Bewegungsspielraum entsprach ein Gefühl des Ungebundenseins, das eine reale Grundlage in gesellschaftlichen Prozessen besaß.“ (EICHSTEDT 1990, S. 8) Die neue Tanzmusik wirkte derart auf die Tänzer, „daß sie keiner Führung durch Abstimmung mit einem Partner mehr bedürfen. Von einigen Beobachtern dieser Zeit wird dieser Wandel als neuer Gipfel der Emanzipation der Geschlechter bejubelt.“ (GUMBRECHT 2001, S. 254) Auch der Experimentierfreude der Geschlechter wurde dadurch Vorschub geleistet: „Männer und Frauen probieren aus, wie es sich anfühlt, wenn man zum anderen Geschlecht gehört – das zeigen die vielen Transvestitenbälle und Kostümfeste.“ (HAUSTEDT 2002, S. 120) In der *Sittengeschichte des Geheimen* heißt es:

„Als dann die modernen Tänze aufkamen, war damit Gelegenheit zum gegenseitigen Anbandeln gegeben. Die freiere Lebensauffassung des weiblichen Geschlechtes, seine geringe Bekleidung und die auf das Sexuelle eingestellten Bewegungen bei den modernen Tänzen wirken stark erotisch auf beide Geschlechter ein.“ (BUSCHAN in: *Sittengeschichte des Geheimen und Verbotenen*, S. 330)

17 Von EBERHARD BUCHNER wurde eigens ein Beitrag mit dem Titel „Die Tanzwut“ in der *Sittengeschichte des Lasters* publiziert (S. 47–62).

Für die *Sittengeschichte von Paris* versteht es sich fast von selbst, dass sie Ausführungen zum Varieté beinhaltet, welche in Nachtlokalen stattfinden, die wiederum mit ihren „vielfarbigen, wechselnden Lichtreklamen den vergnügungssüchtigen Besucher“ (LA MAZIERE in: *Sittengeschichte von Paris*, S. 216) anlocken wollen. „Alles war auf den Schau- und Reizeffekt abgestellt, der nun, in Ablösung expressionistischer Wortkaskaden, auch das intellektuelle Publikum der aufgewühlten Nachkriegszeit anzog. Die Welt wurde ins Sinnlich-Schaubare transformiert, was einen ständig aktuellen Bezug erforderte, damit aber auch einen ebenso schnellen modischen Verschleiß mit sich brachte.“ (HERMAND/TROMMLER 1978, S. 225) Die Ausstattungsrevuen können in den Kontext auch der neu aufkommenden Massenunterhaltung, wie zum Beispiel Kino, gestellt werden oder der intensivierten, wie dem Sport. So heißt es auch in der *Sittengeschichte von Paris*, dass es „zwei neue Phänomene“ seien, „die der heutigen Zeit ihren Stempel aufdrücken: der Sport in Gestalt jeglicher Art von Akrobatik und vor allem der Tanz in seiner modernen Inkarnation, dem Jazz.“ (LA MAZIERE in: *Sittengeschichte von Paris*, S. 220)

Diese Fallbeispiele machen deutlich, dass insbesondere die alltags- und sozialgeschichtlichen Erneuerungen jener Jahre auch von den Autoren von Sittengeschichten aufgenommen wurden. Sie werden aber, anders als man vielleicht erwartet hätte, in den meisten Fällen – z.T. mit Rückblick auf den Ersten Weltkrieg und dessen Folgen – bis auf sehr wenige kritische Stimmen, meist in einer neutralen, oft aber offenen, aufgeklärten Art und Weise beschrieben. Sie werden nicht als Indiz einer „Krise“ dargestellt. Dass aber ein enges Verhältnis zwischen dem Krisenbegriff und unvorhersehbaren, beschleunigten historischen Prozessen besteht, wird erst in den darauf folgenden Jahren offenkundiger.

III Die Weltwirtschaftskrise und ihre Auswirkungen auf die Sittengeschichten

Dass die Sittengeschichten in den Jahren 1925–1929 nach ihre „allerletzte Blüte“ (HUONKER 1985, S. 520) hatten, scheint mit Ausblick auf die Vielzahl von Sittengeschichten, die bis 1933 erschienen sind, nicht einsichtig. Vielmehr verändert sich der Charakter der Sittengeschichten, weg vom Alltagsleben, hin zu jenen Schriften, die sich eher der politischen Kulturgeschichte nähern (vgl. Tabelle):

Tab.: Sittengeschichten 1929/30–1933, Neuerscheinungen

Titel	Autor	Ort	Jahr
Deutsche Kultur- und Sittengeschichte. Bis zur Gegenwart fortgeführt von Dr. Albrecht Wirth.	Johannes Scherr, bearb. v. Albrecht Wirth	Berlin	1929
Kultur- und Sittengeschichte aller Zeiten und Völker. Aus den Meisterwerken der Kulturgeschichtsschreibung ausgewählt und bearbeitet.	Alexander von Gleichen-Russwurm/ Friedrich Wenker	Wien/ Hamburg/ Zürich	1929– 1931
Sittengeschichte des Weltkrieges.	Magnus Hirschfeld (Hrsg.), bearb. v. A. Gaspar	Leipzig/ Wien	1930
Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats.	Otto Rühle	Berlin	1930
Sitte und Sünde. Eine Sittengeschichte im Querschnitt.	Ernst Schertel	Leipzig	1930
Sittengeschichte Europas.	Paul Englisch	Berlin/ Wien	1931
Die Körperstrafen in der russischen Rechtspflege und Verwaltung. Beiträge zur Sittengeschichte des vorrevolutionären Russland.	Andreas Gaspar (Hrsg.), bearb. v. S. Tocker	Leipzig/ Wien	1931
Sittengeschichte der Inflation. Ein Kulturdokument aus den Jahren des Marktsturzes.	Hans Ostwald	Berlin	1931
Hamburger Sittengeschichte.	Georg Walter	Hamburg	1931
Sittengeschichte der Nachkriegszeit.	Magnus Hirschfeld (Hrsg.)	Leipzig/ Wien	1932
Sittengeschichte des Orients.	Paul Englisch	Berlin/ Wien	1932
Sittengeschichte von heute. Die Krisis der Sexualität. Volksausgabe des Werkes „Geschlecht und Sünde“.	Heinz Schmeidler	Dresden	1932

Mit Beginn der Weltwirtschaftskrise und der Konstituierung des ersten Präsidialkabinetts Brüning 1930 zeigte sich, dass die oft behauptete Stabilität jener Jahre nicht wirklich existierte. Die zunehmende Arbeitslosigkeit veränderte das Bild der Gesellschaft und der Alltag vieler war von existenzieller Unsicherheit charakterisiert. „Daneben trat die kaum zu überschätzende psychische Belastung, aus dem Produktionsprozeß ausgestoßen, nutzlos und ohne Aufgaben den Tag verbringen zu müssen.“ (PEUKERT 1987, S. 248) Somit führte die Weltwirtschaftskrise für viele unmittelbar zu einer „Identitätskrise“:

„Das Dilemma des Deutschen Reiches Anfang der 30er Jahre bestand eben darin, daß sich die politische und die wirtschaftliche Krise verschränkten, und daß die verschiedenen realen oder von den Zeitgenossen bloß vermuteten Krisenursachen so grundsätzli-

cher Natur waren. Alle hatten das Gefühl, in dieser Krise stünden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zugleich zur Disposition. Die Krise entpuppte sich nicht als Episode, die im Konjunkturverlauf durchschritten werden konnte, sondern als epochal. Die Krise wurde zur Signatur der Epoche.“ (PEUKERT 1990, Bd. 2, S. 287)

Es war dieses Verhältnis von „klarer Einsicht und politischer Ohnmacht“ (GAY 1989, S. 188), das auch die kulturelle Wahrnehmung der Republik bestimmte. Im Zuge der offensichtlichen Unauflösbarkeit dieses Konflikts drehte sich der politische und kulturelle Alltag immer weniger um die Frage „der Rettung oder Wiederherstellung der republikanischen Verfassungsordnung, sondern um die Frage, was nach Weimar kommen werde.“ (PEUKERT 1987, S. 243) Hinzu kam der verstärkte Eingriff „von Seiten des Staates und politischer Interessenmonopole“ (HERMAND/TROMMLER 1978, S. 185) auf die bis dahin kaum reglementierte kulturelle „Vielfalt“ (KOLB 1988, S. 93). In Folge des „Gesetzes zur Bewahrung der Jugend vor Schund und Schmutzschriften“ von 1926 und der Pressenotverordnungen des Kabinetts BRÜNING, gerieten sowohl Schriftsteller als auch Verlage verstärkt in Bedrängnis. Ebenso verstärkten die publizistische und finanzielle Unsicherheit die so genannte „Bücherkrise“, die „mehr war als nur eine Absatzkrise“ (VOGT-PRACLIK 1987, S. 19). Auch der Verlag für Kulturforschung war davon betroffen. In einem Brief des Geschäftsführers GUSTAV ULLMANN heißt es 1932:

„Wir haben durch die deutschen und österreichischen Insolvenzen vom 1. Juli 1931 angefangen derartige Verluste erlitten, daß wir nicht einmal in der Lage waren unseren Zahlungsverpflichtungen pünktlich nachzukommen und derzeit einen schweren Kampf um unser Bestehen führen.“ (Zit. n. HALL 1985, S. 103)

Vermutlich wurden die letzten beiden Bände in der Reihe *Sittengeschichten der Kulturwelt* auf Grund dieser finanziellen Schwierigkeiten des Verlages nie fertig gestellt (HALL 1985, S. 26). Dennoch sind in den Jahren 1929–1933 zahlreiche Sittengeschichten, auch von Autoren, die bereits vor der Weltwirtschaftskrise eigene Sittengeschichten oder Beiträge in der *Sittengeschichte der Kulturwelt* veröffentlicht hatten, erschienen. Dabei handelt es sich zwar in Aufbau und Gestalt um den gleichen Typus von Sittengeschichten wie in den Jahren zuvor, doch zeichnet sich eine ganz andere Gewichtung bezüglich ihrer Themenwahl ab: erstmalig erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg und der Inflation von 1923, und jetzt ist auch die „Krise“ Thema und Form der Darstellung. Dieser Krisendiskurs soll anhand von zwei ausgewählten Sittengeschichten im Folgenden erörtert werden.

Bei der ersten Sittengeschichte handelt es sich um den Neudruck der *Deutschen Kultur- und Sittengeschichte* von JOHANNES SCHERR aus dem Jahre 1929. Hier wird im zweiten Teil der Arbeit vom „Historiker [und] Sprachforscher“ (DBE, Bd. 10, S. 538) ALBRECHT WIRTH (1866–1936) der Versuch unternommen, SCHERRS Ausführungen, die bis Anfang der 1870er Jahre hineinreichen, bis zur „Gegenwart“ fortzuführen. Der mit dem Titel *Deutsche Kultur- und Sittengeschichte. Von 1870 bis zur Gegenwart* überschriebene Abschnitt, knüpft nicht nur inhaltlich an die *Deutsche Kultur- und Sittengeschichte* SCHERRS an, sondern kann bis zu einem gewissen Punkt als national-konservative Fortsetzung des ursprünglich nationalliberal orientierten Projekts, wie SCHERR es auf Grund seiner 1848/49er Erfahrungen beabsichtigte, gedeutet werden. Dabei werden in einem ersten Kapitel die allgemeinen Entwicklungen dargestellt, die er in dem von ihm behandelten Zeitraum festzustellen glaubt. Hierbei spielen die Veränderungen in Kunst, Kultur und Gesellschaft, die um das Jahr 1890 einsetzten, eine herausragende Rolle, denn „gegen 1890 kündigt sich eine neue Epoche an. Sturm und Drang, Umwertung der Werte in Dichtung, Musik, Baukunst, Malerei, Lebensanschauung und Lebensführung. Ein extremer Individualismus ringt mit dem Staatssozialismus. Volkstrachten verschwinden, der Unterschied der Stände verblaßt.“ (WIRTH 1929, S. 703) Für ihn existiert in Anlehnung an LAMPRECHT (ebd., S. 705) ein Gleichklang der Erscheinungen, wenngleich auch das von ihm Bezeichnete schwer fassbar bleibt.

„Nun der Symbolismus, der Expressionismus! Die alle Tiefen und Weiten umspannende und noch steigernde Grotteske, das Un- und Überirdische in der Malerei und in der Literatur! ... Es ist sicherlich nicht ohne Reiz, gewahr zu werden, dass die Stimmung, die zu dem Weltkriege führte, auch in Musik, Malerei und Dichtung schon vor dem Ausbruche des Krieges, ja schon vor 1900, einen unverkennbaren Ausdruck gefunden hat. Auch die revolutionäre Stimmung!“ (Ebd.)

Die Zeichen der Krisis schienen sich sogar schon vor dem Krieg zu mehren, ja, sich in einer geradezu „beängstigenden Hochspannung der Gemüter“ (ebd., S. 765) niederzuschlagen. Trotz dieser Vorboten ging mit Ausbruch des Ersten Weltkrieges für WIRTH eine Epoche zu Ende. Mit dem „letzten Aufflammen opferfreudiger Vaterlandsliebe“ ging ein Lebensgefühl zu Ende, das „jahrhundertlang in Preußen und Hannover, seit 1870 aber in ganz Deutschland, überlegen gewaltet hatte.“ (Ebd., S. 744) Der kulturpessimistische Charakter seiner Darstellung wird flankiert von dem Gefühl der Überfremdung und zugleich einem nahezu träumerischen Blick auf die ehemaligen deutschen Kolonien. Jedoch wurden die „bedeutsame[n] Anregungen, die

Wissenschaft und Kunst durch die Kolonien empfang“ (ebd., S. 723) getrübt von den weniger vorbildlichen Sitten. Auf den Weltkrieg, der in Deutschland noch mit einer „geradezu herrlichen Geschlossenheit“ (ebd., S. 765) begonnen hatte, folgte der Zusammenbruch. Vollends die ausbrechende Revolution verwehrte die Chance auf eine „ehrenhafte, mannhafte Kapitulation“ (ebd.). Was in Folge von Revolution und Inflation in Deutschland vor sich ging, beschreibt Wirth in den düstersten Farben. Eine „Umwertung der Werte“ bewirkte eine „Umschichtung der Gesellschaft“ – die „Neureichen“ und „Revolutionsgewinnler“ hätten nicht nur andere Anschauungen und ein anderes äußerliches Gehaben als die gehobene Gesellschaft von früher, sondern sie zeichneten sich zudem durch eine „äußerst lockere Anschauung von Treu und Glauben aus“ (ebd., S. 777 f.). Wenn auch die Inflation großen Schaden in Deutschland anrichtet, so steht für Wirth doch fest, wer der Hauptverantwortliche für die Ereignisse und Entwicklungen war:

„Der Wilde, der Mensch, halb Tier ... Das ist der *Großstadtpöbel*, das ist der fünfte Stand, der überhaupt keine Mitmenschen, keinen anderen Stand, kein Gesetz, keine Ordnung und keine Gesellschaft anerkennt: das ist *Spartakus*!“ (Ebd., S. 775, Hervorh. K.Z.)

Für eine Reihe von Zeittendenzen, die er als charakteristisch für die Weimarer Zeit herausarbeitet, unterstellt WIRTH, dass sie vielfach bereits im Kaiserreich „veranlagt“ gewesen wären, durch den Weltkrieg aber neue Präzision gewonnen hätten:

„Viele Erscheinungen der Gegenwart waren schon längst vor dem Weltkriege vorhanden oder zum mindesten vorbereitet. So vor allen Dingen jede Art von Bürokratie, in öffentlichen wie in privaten Betrieben; sodann die Macht der Banken, die wirtschaftliche Richtung der Staatskunst, Weltbürgertum und Pazifismus. Kein Wunder, daß auch das soziale Empfinden schon im vorherigen Jahrhundert stark entwickelt war und ebenso der demokratische Gedanke. Der Weltkrieg hat alle diese Bestrebungen und manche anderen, wie den Expressionismus, das Flugwesen, Gift- und ähnliche Waffen, der Erfindungskraft der Zerstörungswissenschaft entsprungen, nicht eigentlich hervorgebracht, sondern er hat sie bereits vorgefunden und nur verschärft, zugespitzt und zu unvergleichlich größerer Wirkung und Menge gesteigert.“ (Ebd., S. 786 f.)

Als eines der Hauptübel identifiziert er die zunehmende Nivellierung, die sich von Nordamerika inspiriert, durch den modernen Massenkonsum in Form der sich vermehrenden Warenhäuser inzwischen auch außerhalb der Großstädte breit machte. In eine ähnliche Richtung zielt seine Kritik an der Großstadt, aber auch an der Technisierung und Rationalisierung der Arbeitswelt, die zuletzt jeden Menschen halb zur Maschine umwandelt. „Ähnliche Wirkung hat die Großstadt. Man trägt dort nachgerade die gleichen Röcke und Hüte; ein

jeder hat in der Trambahn nicht mehr und nicht weniger Recht als sein Nachbar; Möbel und Wohnungen, und sogar die Speisen werden immer gleichartiger“. Den Gipfel der Gleichmacherei aber bildet für ihn der Marxismus, denn dieser beschränkte sich nicht mit der Gestaltung des öffentlichen Lebens, sondern formulierte Ansprüche bis hinein in die Familien.

WIRTH unterwirft die unterschiedlichsten Erscheinungen der modernen Welt einem einheitlichen Deutungsrastrer. Ob Republik, Lackschuhe, Kino, Fließbandarbeit oder Bubikopf – überall sieht er die Auswirkungen einer zunehmenden Nivellierung aller Lebensbereiche. Parallel hierzu breche sich in der Kunst „ein unverhüllter, geradezu krankhaft gesteigerter Individualismus ... Bahn; ich meine den Expressionismus, dessen extreme Ausläufer der Futurismus und der Dadaismus sind.“ (Ebd., S. 790) Dies missbilligt er ebenso wie die Gleichmacherei. Für ihn gibt es dagegen nicht nur ein „Einzel-Ich, ein persönliches Leben, ein Trachten nach persönlichem Stil, sondern auch ein Stammes-Ich, ein Volkheits-Ich und ein Rassen-Ich“ (ebd., Hervorh. K.Z.). Auch die Stellung der Frau habe sich seit den 1890er Jahren verändert:

„Ganz allgemein kann man nur sagen, daß gegen 1900 ein neues Lebensgefühl sich bei der Weiblichkeit bemerkbar macht, und daß in wachsendem Maße die Frauen in das Erwerbswesen eintreten. Die zunehmende Häufigkeit der Reisen und Ausflüge, die gesteigerte Liebe zum Sport, begünstigten eine größere Freiheit“ (ebd., S. 796).

Was für die Gesellschaft als Ganzes auszumachen sei, gelte für die Sitten im Besonderen. „Des ganzen Lebens und so denn auch der Sitte hat sich eine weitgehende Formlosigkeit bemächtigt.“ (Ebd., S. 799) Phänomene wie Nacktkultur und Kameradschaftsehe verstärken bei ALBRECHT WIRTH den Eindruck, als wäre „heute im gewissen Sinne beinahe das ganze Jahr hindurch Karneval.“ (Ebd.) Als negativ besetztes und oft wiederkehrendes Motiv zur Beschreibung von Zeittendenzen dient WIRTH der gleichfalls nivellierende Begriff der „Masse“. So auch in Bezug auf den Literaturgeschmack.

„Der Sinn für das Gute geht immer mehr zurück, es herrscht in der Masse des Volkes, die immer geistig geführt werden muß, ein geradezu barbarischer Geschmack. ... Das Publikum sieht sich immer aufs neue getäuscht, wenn es der Propaganda nicht wie in einzelnen Fällen gelingt, zu suggerieren, daß das Werk ‚das Buch des Jahres‘ oder gar des Jahrhunderts ist, wie es bei Remarques zusammengemixten und maßlos überschätztem Kriegsbuch ‚Im Westen nichts Neues‘ geschah. Entseelung, Materialisierung, Amerikanismus überall.“ (Ebd.)

Dem Rückblick auf die Zeit seit dem Ende des Ersten Weltkrieges folgt auch ein Ausblick auf die kommenden Jahre. Letztendlich ist es für WIRTH „nicht

leicht abzuwägen, ob wir mehr verloren oder gewonnen haben. In jedem Falle strömt das deutsche Leben noch in überschäumender Fülle“ (ebd., S. 926):

„Der Weltkrieg brachte Millionen frischer Anregungen. Gewiß, er verminderte oder zerstörte den vorhandenen, aufgespeicherten Reichtum, den äußeren und häufig auch den inneren. Allein man schuf dafür neue Werte, schuf sie in Technik und Verkehr, in Baukunst und Weltanschauung, in Wanderlust und Festen, wie im Wiener Sängerfest und den Zusammenkünften der Jugendvereine, der Wehrverbände, im ganzen Betriebe der Gesellschaft.“ (Ebd.)

Diese Kultur- und Sittengeschichte trägt also immer noch den Charakter, den ihr ursprünglicher Autor, JOHANNES SCHERR, intendierte: „nationalistisch-chauvinistisch“, anti-jüdisch und auf die Frauen bezogen anti-emanzipatorisch (SCHLEIER 2003, S. 734 f.)

Bei der zweiten Sittengeschichte handelt es sich um die *Sittengeschichte der Inflation* des Berliner Schriftstellers und Journalisten HANS OSTWALD (1873–1940; vgl. DBE 1998, Bd. 7, S. 519). OSTWALD wirkte auch auf Grund seiner „zahlreichen belletristischen Veröffentlichungen ... als kulturgeschichtlicher Sammler und Autor, mit dem Ziel, ein breiteres Publikum anzusprechen.“ (SCHLEIER 2003, S. 924) Besonders populär wurde die 1904–1908 von ihm edierte Reihe *Großstadt-Dokumente*, ein auf fünfzig Bände angelegtes Werk, in dem zahlreiche Autoren, meist Künstler oder Journalisten, das moderne Berliner Großstadtleben mit seinen sozialen und kulturellen Wandlungen beschrieben (FRITZSCHE 1994a, S. 400). Bei den darin verwendeten Quellen handelt es sich um „[v]arious kinds of texts – diaries, letters, interviews, case-studies, conversations, dictionaries – composed a word city whose formal characteristics reproduced the fluctuating and kaleidoscopic experience of the industrial city.“ (Ebd., S. 395) Wie in seiner *Kultur- und Sittengeschichte Berlins* (1926) ist es auch in dieser Sittengeschichte sein Anliegen, das Berliner Stadtleben, hier zur Zeit der Inflation von 1923, zu schildern. In den einzelnen Kapiteln (*Inflation des Verbrechens; Die Gewinner der Inflation; Vom Eros in der Inflation; Sittliche und geistige Infektionen in der Inflationszeit* (darunter *Kindheit, Studentin, Kunst, Theater, Tanzlieder, Okkultismus*); *Tägliche Freuden in der Inflation* (*Häuser, Plakate, Händler, Razzien, Schlangestehen und andere Scherereien*); *Das Wunder der Rentenmark*) und in Rückschau auf die Ereignisse von 1923 ist ein fast sarkastischer Unterton OSTWALDS nicht zu überhören. Umso beherrschter betont er jeweils am Ende eines Kapitels die Überwindung jener Zeit. Dabei liegt seine Methode, die sich auch im Charakter anderer Arbeiten widerspiegelt, im Festhalten direkter Eindrücke, die er dokumentiert, um sie einem breiten Publikum zugänglich zu

machen. Dadurch erhalten die Arbeiten den Charakter einer Mischung aus Alltagsbeschreibungen, persönlichen Erlebnissen und Auszügen aus Statistiken.¹⁸

Die *Sittengeschichte der Inflation* wird im Titel als „Kulturdokument“ ausgewiesen, eine Arbeit „between literature and sociology“ (FRITZSCHE 1994a, S. 387). SCHLEIER, der sich auf OSTWALDs *Kultur- und Sittengeschichte Berlins* bezieht, nennt diesen Stil eine „belletristische Kulturgeschichtsschreibung“ (SCHLEIER 2003, S. 928). Nicht Sexualmoral- und verhalten sind OSTWALDS zentrale Themen, wenngleich auch sie nicht außen vor bleiben, sondern vielmehr die Jahre der Inflation als Ganzes – im Zeichen ihrer Veränderungen, ihrer Zustände. Das Lebensgefühl der Nachkriegsjahre und der Inflationszeit fasst er bereits in der Einleitung mit den Worten zusammen:

„Wer an die Jahre der Inflation zurück denkt, hat das tolle Bild eines höllischen Karnevals vor Augen: Plünderungen und Krawalle, Demonstrationen und Zusammenstöße, Schiebungen und Schleichhandel, quälender Hunger und wüste Schlemmerei, rasche Verarmung und jäh es Reichwerden, ausschweifende Tanzwut, schreckliches Kinderelend, Nackttänze, Valutazauber, Hamstern von Sachwerten, Vergnügungstaukel – Genußsucht, materielle Lebensanschauung neben religiöser Versenkung, aufblühendem Okkultismus und Hellscherei, – Spielwut, Spekulationssucht, Scheidungsepidemie, Vervelbständigung der Frau, Frühreife der Jugend, Quäkerspeisungen, Studentenhilfe, Razzien und Schieberprozesse, Jazzband, Rauschgifte. Wahrlich, ein grellbunter Jahrmarkt des Lebens!“ (OSTWALD 1931, S. 7)

Die „Umwertung – im Wirtschaftlichen und im Geistigen, in materiellen wie in seelischen Dingen“ setze ungeahnte Potentiale frei: „Wer reich gewesen und sich alle Genüsse der Welt hatte gönnen können, mußte plötzlich froh sein, wenn ihm wohlwollende Menschen einen Teller warmer Suppe reichten. Aus kleinen Banklehrlingen wurden über Nacht die ‚Herren Bankdirektoren‘, die über scheinbar unerschöpfliche Mittel verfügten ... Alles schien sich umzukehren.“ (Ebd.) Und letztendlich hat sich in den Jahren danach alles wieder beruhigt: „Und der ganze üble Duft übersteigerter Erotik und Inflationsverbrechen und Gewohnheiten stob davon wie eine Staubwolke vor dem reinigenden Wind“ (ebd.), weil

„die große Masse des deutschen Volkes intakt geblieben war. Sie war immer fleißig und ordentlich gewesen und geblieben. Der kleine brave Mann, der Briefträger und der Lokomotivführer, die Näherin und die Waschfrau hatten ebenso wie die anderen Stände

18 Hinsichtlich der Quellen, auf die Ostwald in seiner *Sittengeschichte der Inflation* zurückgreift, sind aber keine genauen Angaben möglich, da er es wie in der *Kultur- und Sittengeschichte Berlins* versäumt, sie offen zu legen oder zu zitieren.

immer ihre Pflicht erfüllt. Die Ärzte hatten die Kranken behandelt, die Gelehrten hatten die Wissenschaft weiter getrieben, die Erfinder hatten ihre Ideen gefördert und verwirklicht. An alle Menschen war gewiß während der Inflationsjahre oft genug die Versuchung herangetreten. Aber die meisten waren ihr nicht erlegen, sie hatten sie überwunden.“ (Ebd.)

Festzuhalten bleibt, dass durch OSTWALD, neben der Pointierung des Neuen, das erst aus dem Umbruch heraus sich entfalten kann, die Stabilität der vorherrschenden Wertordnungen betont wird. Die Ausführungen zu den durch den Krieg und Inflation bedingten Veränderungen im Umgang der Geschlechter zueinander, das Frauenbild jener Zeit, die Wandlungen im gesellschaftlichen Freizeitverhalten, der Tanz, das Wochenende, die Badeanstalt sowie ein neues Körperbewusstsein – das sind die Gegenstände dieser Abhandlung. Aber auch die Themen „Geburtenkontrolle“ und „Abtreibungsfrage“, die bislang in den Sittengeschichten meist ausgespart blieben, wurden von OSTWALD aufgegriffen. Die durchschnittlichen Geburtenzahlen gingen drastisch zurück und illegale Abtreibungen waren an der Tagesordnung: „Die Angst vor dem Kinde verschaffte sich energisch ihr Recht.“ (Ebd., S. 277) OSTWALD sieht jedoch in diesen Änderungen des Lebenswandels keinen verselbständigten Prozess, die Frauen „gaben nur den Notwendigkeiten der Zeit nach“. (Ebd., S. 172)

Die Jahre der Inflation von 1923, die Zeit der Unruhe, der Not und des Elends, das war in den Augen OSTWALDS die „Krise“, wenngleich auch er nicht den Krisenbegriff selbst, aber doch eine Krisensemantik in seiner *Sittengeschichte der Inflation* verwendet. Diese „Krise“, darauf legt er Wert, ist aber seit der Einführung der Rentenmark bewältigt:

„Überall war die reizbare Stimmung, das explodierende Wesen geschwunden. Mit der wirtschaftlichen Stabilisierung begann auch wieder die *seelische Ruhe*. Verbrechen und Vergehen, die unsicheren sittlichen Zustände, der Karneval der Sinne wich einem natürlichen Alltag. Das, was nun folgte, war nicht etwa eine Aschermittwochstimmung. Nein, es war ein ruhiger und bewußter *Wiederaufbau*.“ (Ebd., S. 280, Hervorh. K.Z.)

IV Ausblick

Die Sittengeschichten der Weimarer Republik – so ein vorläufiges Fazit – zeigen ein facettenreiches Bild, in ihrem Gattungsscharakter und in ihrem Thema. Dabei erleben sie in den „goldenen Zwanzigern“ einen enormen konjunkturellen Aufschwung. In ihren zentralen Themengebieten, z.B. Mode, Sexualität und Tanz, signalisieren sie eine zwar mitunter skeptische, aber meist

aufgeschlossene Haltung gegenüber den sittengeschichtlichen Phänomenen ihrer Zeit. Insofern sprechen die Arbeiten für eine signifikante „plötzliche Offenheit und Pluralität einer Gegenwart, die in der Ambivalenz von Verlust und Erneuerbarkeit als ‚tabula rasa‘ erfahren wurde“ (LEO 2003; MAKROPOULOS 2005) – also im Sinne positiver Veränderungen, positiver Chancen. Tragisch ist daran, dass es jene Autoren von Sittengeschichten sind, die der nationalsozialistischen Diktatur zum Opfer fallen; denn bis auf weitere Neuauflagen einzelner renommierter Sittengeschichten wie der von LUDWIG FRIEDLÄNDER und JOHANNES SCHERR¹⁹ sind die Sittengeschichten seit 1933 mehr oder weniger völlig aus der Öffentlichkeit verschwunden. Arbeiten, die schon zur Zeit der Weimarer Republik umstritten und immer wieder Anfeindungen von konservativer Seite ausgesetzt waren, wie die *Illustrierte Sittengeschichte* von Eduard Fuchs, gehören nun „offiziell“ zur Kategorie „Schundliteratur“ oder gar „Pornographie“. Sie werden wie alle Bücher, die gemäß §1 der Verordnung der Reichsschrifttumskammer vom 4.2.1935 „das nationalsozialistische Kulturwollen gefährden“ (WEITZ 1991, S. 497) gezielt der öffentlichen Nutzung entzogen und auf Verbotslisten gesetzt. Andere Sittengeschichten fallen den „Säuberungsaktionen“ durch die Nationalsozialisten zum Opfer; darunter auch die *Sittengeschichte des Weltkrieges* (1930) und die *Sittengeschichte der Nachkriegszeit* (1932) von MAGNUS HIRSCHFELD, die bei den Plünderungen des Instituts für Sexualwissenschaft in Berlin 1933 und der anschließenden Bücherverbrennung auf dem Opernplatz vernichtet werden (DONAT 1991, S. 258). Hier zeigt sich deutlich, dass das Ausbleiben von Sittengeschichten seit 1933 nicht nur auf den Inhalt der Schriften, sondern auch auf den Umstand zurückzuführen ist, dass viele Autoren jüdischer Herkunft waren, die nun den Repressalien und Verfolgungen durch die Nationalsozialisten ausgesetzt waren. MAGNUS HIRSCHFELD, der als „Jude, Pazifist, Sozialist und Sexualreformer“ (HERZER 2001), bereits vor 1933 stark von völkisch-antisemitischen Kreisen angefeindet und verachtet wurde, kehrte im Anschluss an eine Weltreise nicht nach Berlin zurück, sondern emigrierte nach Frankreich und starb 1935 in Nizza (DONAT 1991, S. 257). Auch EDUARD FUCHS, Autor der *Illustrierten Sittengeschichte*, verließ Deutschland, ging 1933 in die Schweiz und emigrierte kurz darauf nach Paris, wo er 1940 verstarb. Ebenso die Herausgeber der Schriftenreihe des Verlages für Kulturforschung, der 1935 auf Grund von wirtschaftlichen Schwierigkeiten seine Pro-

19 Sittengeschichte Roms, Wien 1934; Deutsche Kultur- und Sittengeschichte. Hrsg. v. KARL QUENZEL. Leipzig 1938 und 1941.

duktion einstellen musste, waren unmittelbar betroffen. Versuchte besonders AUGUST AMONESTA, einer der Mitbegründer des Verlages, sich noch zu Beginn der nationalsozialistischen Diktatur den nationalen Verbänden anzuschließen²⁰, wird er auf Grund seiner jüdischen Herkunft 1938 von der Gestapo verhaftet, „nachdem sie ihn beschuldigte, nach dem ‚Umbruch‘ noch mit unerlaubter pornographischer Literatur zu handeln, sie zu vertreiben und ins Ausland zu verkaufen.“ Noch im selben Jahr wurde er nach Buchenwald deportiert – er starb am 27.7.1942 in Auschwitz (HALL 1985, Bd. 1, S. 399).²¹

Anders als in der Frühphase der Republik konnte für die letzten Jahre ein neuer politischer Typus von Sittengeschichten identifiziert werden, in dem nicht zuletzt ein nationaler Tonfall Einzug in die Sittengeschichtsschreibung hält. Die Anfangsjahre Weimars, die die Autoren als Zeitgenossen erlebten, sind dann selbst Teil einer historischen Betrachtung geworden – bei WIRTH ist es vorrangig der Erste Weltkrieg, bei OSTWALD die Inflation von 1923. Beide gebrauchen nicht den Begriff der „Krise“ und geben auch keine direkten Prognosen für die Zukunft Weimars. Während WIRTH sich selbst noch im Unklaren ist, „ob wir [in den letzten Jahren] mehr verloren oder gewonnen haben. In jedem Falle [aber] das deutsche Leben noch in überschäumender Fülle [strömt]“ (WIRTH 1929, S. 926), räumt auch OSTWALD ein, dass zumindest die unruhigen Jahre der Inflation vorbei sind: „Der Spuk verflog.“ (OSTWALD 1931, S. 8) Beide vertreten durchaus die Ansicht, „dass sich Gesellschaft und politisches System verändern ließen“ (FÖLLMER/GRAF/LEO 2005, S. 24), doch wagen sie weder Vorhersagen für die Zukunft, noch deuten sie eine „Desorientierungskrise“ (BLASIUS 2005, S. 7), in der sie sich befinden könnten, an.

Sind nun diese Sittengeschichten als Quelle und Indikator für den Krisendiskurs geeignet, obwohl ihre Autoren nie direkt von einer „Krise“ reden? Ich denke, diese Frage lässt sich bejahen, wenngleich dies nie ohne eine genaue Berücksichtigung der unterschiedlichen Phasen Weimars und einer differenzierteren Betrachtung einzelner Sittengeschichten, ihrer Autoren und Intentionen erfolgen darf. Die Sittengeschichten, ob als eigenständige Quellengattung oder als Teil von „Alter“ und/oder „Neuer“ Kulturgeschichte, sind es wert, in das „riesige Feld von Publikationen“ für den Historiker aufgenom-

20 Bei HALL (1985, Bd. 1, S. 365) ist sogar von einem „eindeutigen Kniefall vor den Machthabern im jungen christlich-deutschen Ständestaat“ die Rede.

21 Über den Verbleib der anderen beiden Verleger des Verlags für Kulturforschung ist nur die Emigration von LEO SCHIDROWITZ bekannt. Im Dunkeln liegt dagegen das Schicksal von GUSTAV ULLMANN (HALL 1985, Bd. 2, S. 31).

men zu werden, denn es „stellt sich schnell heraus: Kulturgeschichte reicht von der Universalgeschichte der Kulturen bis zur Spezial- und Lokalgeschichte des kulturellen Betätigten, bis zur *Beschäftigung mit Bräuchen und Sitten*, aber auch der Sachzeugen samt der musealen Sammlung der Überlieferungen und Relikte.“ (SCHLEIER 2003, S. 929, Hervorh. K.Z.)

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

FUCHS, E.: Illustrierte Sittengeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München 1909–1912.

OSTWALD, H.: Sittengeschichte der Inflation. Ein Kulturdokument aus den Jahren des Marktsturzes. Berlin 1931.

SCHERR, J.: Deutsche Kultur- und Sittengeschichte. Bis zur Gegenwart fortgeführt von Dr. Albrecht Wirth. Berlin 1929.

Sittengeschichte der Kulturwelt und ihrer Entwicklung in Einzeldarstellungen. 10 Bde. Hrsg. v. Verlag für Kulturforschung (A. AMONESTA/L. SCHIDROWITZ/G. ULLMANN). Wien/Leipzig/Berlin 1925–1930.

Bis 1930 sind erschienen: „Sittengeschichte des Theaters“ (1925), „Sittengeschichte des Proletariats“ (1926), „Sittengeschichte von Paris“ (1926), „Sittengeschichte des Intimen“ (1926), „Sittengeschichte des Hafens und der Reise“ (1927), „Sittengeschichte des Lasters“ (1927), „Sittengeschichte der Liebkosung und Strafe“ (1928), „Sittengeschichte des Intimsten“ (1929), „Sittengeschichte der Revolution“ (1930) und „Sittengeschichte des Geheimen und Verbotenen“ (1930).

Literatur

Lexika/Handwörterbücher

Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE). Hrsg. v. W. KILLY/R. VIERHAUS. München u.a. 1995 ff.

Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Bd. 7. 2. Aufl., Mannheim u.a. 1995.

Wörterbuch zur Geschichte. Begriffe und Fachausdrücke. Hrsg. v. E. BAYER/F. WENDE. 2. Aufl., Stuttgart 1995.

Literatur

- BENJAMIN, W.: Eduard Fuchs, der Sammler und Historiker. (1941) In: DERS.: Gesammelte Schriften. Bd. 2. 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1989, S. 465–505.
- BLASIUS, D.: Weimars Ende. Bürgerkrieg und Politik 1930–1933. Göttingen 2005.
- D'ALESSANDRO, ST.: „Der erregte Betrachter. Über Voyeurismus“. In: SCHMÖLDERS, C./GILMAN, S.L. (Hrsg.): Gesichter der Weimarer Republik: Eine physiognomische Kulturgeschichte. Köln 2000, S. 191–205.
- DONAT, H.: „Magnus Hirschfeld – Sexualreformer, Republikaner, Freidenker und ein ‚vergessener‘ Pazifist“. In: RUPRECHT, TH. M./JENSSEN, CH. (Hrsg.): Äskulap oder Mars? Ärzte gegen den Krieg. Bremen 1991, S. 247–259.
- EICHSTEDT, A.: „Irgendeinen trifft die Wahl“. In: Hart und zart. Frauenleben 1920–1970. Berlin 1990, S. 7–13.
- FÖLLMER, M./GRAF, R. (Hrsg.): Die „Krise“ der Weimarer Republik – Zur Kritik eines Deutungsmusters. Frankfurt a.M. 2005.
- FÖLLMER, M./GRAF, R./LEO, P.: Einleitung: Die Kultur der Krise in der Weimarer Republik. In: FÖLLMER/GRAF 2005, S. 9–41.
- FREVERT, U.: Krankheit als politisches Problem 1770–1880. Soziale Unterschichten in Preußen zwischen medizinischer Polizei und staatlicher Sozialversicherung. Göttingen 1984.
- DIES.: „‘Wo Du hingehst ...‘. Aufbrüche im Verhältnis der Geschlechter“. In: NITSCHKE, A. U.A. (Hrsg.): Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne. 1880–1930. Bd. 2. Reinbeck 1990, S. 89–118.
- FRITZSCHE, P.: „Vagabond in the fugitive City: Hans Ostwald, Imperial Berlin and the Grossstadt-Dokumente“. In: Journal of Contemporary History 29 (1994), Nr. 3, S. 385–402 (a).
- DERS.: „Landscape of Danger, Landscape of Design: Crisis and Modernism in Weimar Germany“. In: KNIESCHE, TH. W./BROCKMANN, ST. (Hrsg.): Dancing on the Volcano. Essays on the Culture of the Weimar Republic. Columbia 1994, S. 29–46 (b).
- GAY, P.: Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit 1918–1933. 6. Aufl., Frankfurt a.M. 1989.
- GRAF, R.: Die „Krise“ im intellektuellen Zukunftsdiskurs der Weimarer Republik. In: FÖLLMER, M./GRAF, R. (Hrsg.): Die „Krise“ der Weimarer Republik – Zur Kritik eines Deutungsmusters. Frankfurt a.M. 2005, S. 77–105.

- GUMBRECHT, H.U.: 1926. Ein Jahr am Rand der Zeit. Frankfurt a.M. 2001 (engl. Original 1997).
- HALL, M.G.: Österreichische Verlagsgeschichte 1918–1938. Bd. 1: Geschichte des österreichischen Verlagswesens; Bd. 2: Belletristische Verlage der Ersten Republik. Wien/Köln/Graz 1985.
- HAUSTEDT, B.: Die wilden Jahre in Berlin. Eine Klatsch- und Kulturgeschichte der Frauen. Berlin 2002.
- HERMAND, J./TROMMLER, F.: Die Kultur der Weimarer Republik, München 1978 (ND 1989).
- HERZER, M.: Magnus Hirschfeld. Leben und Werk eines jüdischen, schwulen und sozialistischen Sexologen. Hamburg 2001.
- HUONKER, TH.: Revolution, Moral & Kunst. Eduard Fuchs: Leben und Werk. Zürich 1985.
- ILTING, K.-H.: Sitte, Sittlichkeit, Moral. In: Geschichtliche Grundbegriffe 1984, S. 863–921.
- KERSTING, W.: Sitte. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 9. Basel 1995, Sp. 897–907.
- KOLB, E.: Die Weimarer Republik. 2. Aufl., München 1988.
- KOSELLECK, R.: Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. 6. Aufl., Frankfurt a.M. 1989.
- KOSELLECK, R./SCHÖNPFLUG, U.: Art. Krise. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4. Basel 1976, Sp. 1235–1245.
- LEO, P.: Tagungsbericht zur Tagung: „Krisenjahre der Klassischen Moderne“? Diskurs- und Erfahrungsgeschichte der Weimarer Republik. Berlin 25.07.2003–26.07.2003. In: www.hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/; Stand: 12.09.2005.
- MAKROPOULOS, M.: Tendenzen der Zwanziger Jahre. Zum Diskurs der Klassischen Moderne in Deutschland. In: FÖLLMER/GRAF 2005, S. 45–76.
- MAURER, M.: Alte Kulturgeschichte – Neue Kulturgeschichte? In: HZ 280 (2005), Heft 2, S. 281–304.
- MOMMSEN, W.J.: „Der Erste Weltkrieg und die Krise Europas“ In: HIRSCHFELD, G./KRUMEICH, G. (Hsrg.): „Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch ...“: Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs. Essen 1993, S. 25–41.
- NELL, W.: „Der Krug – nicht der Henkel“ – Kultur als gestaltete Leere. Sinnsetzungen und Defizite einer europäischen (Berliner) Kulturwissenschaft. Rezension zu F. KITTLER: Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft. München 2000. In: <http://iasl.uni-muenchen.de/>; Stand 12.09.2005.

- PEUKERT, D.J.K.: Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne. Frankfurt a.M. 1987.
- DERS.: „Wir leben provisorisch, die Krise nimmt kein Ende“. Die Erfahrung der Weltwirtschaftskrise 1929 bis 1933. In: NITSCHKE, A. u.a. (Hrsg.): Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne. 1880–1930. Bd. 2. Reinbeck 1990, S. 276–300.
- SARASIN, PH.: Rezension zu HARDTWIG, W./WEHLER, H.-U.: Kulturgeschichte Heute, Göttingen 1996. In: www.hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen; Stand: 12.09.2005.
- SCHLEIER, H.: Geschichte der deutschen Kulturgeschichtsschreibung. Bd. 1: Vom Ende des 18. bis Ende des 19. Jahrhunderts. 2 Teile. Waltrop 2003.
- SCHULZ, A.: Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert. München 2005.
- TRILLHAAS, W.: Art. Sitte, Phänomenologisch. In: Religion in Geschichte und Gegenwart. Bd. 6. Hrsg. v. K. GALLING. Tübingen 1962, Sp. 53–54.
- VIERHAUS, R.: Zum Problem historischer Krisen. In: FABER, K.-G./MEIER, CH. (Hrsg.): Historische Prozesse. München 1978, S. 313–329.
- VOGT-PRACLIK, K.: Bestseller in der Weimarer Republik 1925–1930. Herzberg 1987.
- WEITZ, U.: „Unser Zeitalter lechzt nach dem Bilde ...“: Eduard Fuchs und die Bildsprache der deutschen Arbeiterbewegung vom Sozialistengesetz bis zur Novemberrevolution. Stuttgart 1990.
- WIDDIG, B.: Culture and Inflation in Weimar Germany. Berkeley 2001.

Adresse der Autorin:
Kerstin Zumach, M.A.
Humboldt-Universität
Institut für Geschichtswissenschaften
10099 Berlin
E-Mail: Kerstin.Zumach@web.de

Wie wurde man ein Schönborn?

Versuch über die Sozialisation in einer Stiftsadelshausfamilie des Barockzeitalters

I Stand der Forschung und Kritik

Über die Erziehung der SCHÖNBORN, der erfolgreichsten Stiftsadelshausfamilie in den rheinfränkischen Fürstbistümern des 17., frühen 18. Jahrhunderts, ist schon verschiedentlich gearbeitet worden.¹ Das liegt nicht an der politischen Bedeutung der Familie allein (Überblicke: MAUÉ 1989; JÜRGENSMEIER 1991), es beruht vor allem auf der Vermutung, dass die Laufbahnerfolge und das Wirken der Familienmitglieder mit ihrer Erziehung zusammenhängen. Dass sechs Mitglieder der Familie zwischen 1642 und 1756 vierzehn Fürstenthronen kumulieren konnten (in Würzburg und Bamberg, Trier und Mainz, Worms und Speyer), dass sie zwei Reichskanzler stellten, einen Reichsvizekanzler und drei Kurfürsten, dass bis 1797 über drei Schwesternsöhne weitere fünf Fürstenthronen hinzukamen (darunter mit Mainz abermals das Erzkanzleramt und die Kurwürde), dass die SCHÖNBORN sich mit diesen und zahlreichen weiteren Würden an die Spitze der Reichskirche stellten, von wo sie in hohem Maße die Reichs-, ja die europäische Politik beeinflussten, dies könnte, haben Historiker immer wieder gemutmaßt, auch an ihrer Erziehung gelegen haben. Denn die Führungämter, die sie besetzten, wurden, zumindest im rheinfränkischen Teil der barocken Reichskirche, nicht vererbt oder von außen besetzt, sie mussten gegen schärfste Konkurrenz zahlreicher anderer, prinzipiell gleichberechtigter Adelsfamilien in Wahlen erkämpft werden. Wenn den SCHÖNBORN dies über drei, nimmt man die Schwesternsöhne hinzu, gar über vier Generationen hin besser gelang als allen Konkurrenten, erzeugt das den

1 SCHRAUT 2005, zur schulischen Erziehung der weiblichen Familienmitglieder DIES./PIERI 2004, S. 51 f., 272–276. SCHRAUT verzeichnet auch die ältere Literatur, hervorzuheben sind ABERT 1914 und SCHRÖCKER 1976. Ferner finden sich Bemerkungen zur Erziehung in den Biographien über die einzelnen Familienmitglieder.

Eindruck, als sei ihr politischer Erfolg machbar gewesen, planbar, reproduzierbar – und es wirft die Frage auf, welchen Anteil die Erziehung an diesem Erfolg besaß.

Als Bestandteil familiärer Karrierestrategien ist der Werdegang der Schönborn daher vorwiegend in den Blick genommen worden. Schon im Ansatz hat man ihn entsprechend instrumentell betrachtet: als Mittel, um den Nachwuchs des Hauses – auch indem man ihn ertüchtigte – in diejenigen Positionen zu bringen, in denen er für die Familie am vorteilhaftesten war.² Das verdeutlicht ein erstes Problem, in das dieser Ansatz führt: Er ist prinzipiell reduktionistisch. Dass die SCHÖNBORN mehr gewollt haben könnten als aufzusteigen und „oben zu bleiben“, kommt gar nicht erst in Betracht. Dass sie Überzeugungen hatten, Anliegen verfolgten, Politik machten, Kunst förderten (und dies auch ihren Kindern vermitteln wollten), wird entweder marginalisiert³ oder als Ideologie zu entlarven versucht⁴, oder es wird funktionell betrachtet (wie die Erziehung) als Interessenwahrung ihrer Familie und ihres Standes.⁵ Ausschließlich auf das familiäre Vorteilsstreben wird der Betrachtungshorizont eingeschränkt.

-
- 2 „Im Interesse der [fürstbischöflichen, J.S.] Onkel orientierte sich Erziehung und Förderung der Neffen und Nichten nicht am Konzept des adeligen Hof- oder Landlebens, sondern an den Erfordernissen der stiftischen Karriereplanung.“ (SCHRAUT 2005, S. 62) „Nur die Zusammenarbeit aller, das Sich-Einordnen der Einzelperson in die familialen Aufgaben und letztlich die Übernahme eines spezifischen Familienauftrags sicherten Status und Aufstieg des Gesamthauses.“ (Ebd., S. 14) Entsprechend bezeichnet SCHRAUT den Nachwuchs des Hauses als „human capital“ (ebd., S. 48, vgl. S. 76), Erziehung als „Investitionsaufwand“ (S. 38) – mag sie diese Begriffe auch in Anführungszeichen setzen, sie kennzeichnen ihre instrumentalistische Sicht. SCHRAUT aktualisiert damit (auch sprachlich) eine Perspektive, die in den 1970er Jahren von ALFRED SCHRÖCKER in die SCHÖNBORN-Forschung eingeführt wurde: Man betrachtete den Aufstieg der Familie als partikulares Familienunternehmen und suchte nach den Strategien, mit denen er betrieben wurde; Nepotismus und Patronage lauteten damals die Schlagworte (SCHRÖCKER 1976, S. 252 f., 257 f., 261–264, 275). Dagegen haben frühere Forscher wie ABERT sich eher für die politische, kirchliche und mäzenatische Leistung der Familienmitglieder interessiert. Von ihnen wurde Erziehung als Grundlage dieser Leistung thematisiert.
 - 3 „Diesen Konkurrenzkampf um Positionen trug man nicht im politisch-sachlichen Bereich aus. Für Lothar Franz persönlich bedeutete das: Vor der Wahl spielt das politische Sachprogramm keine Rolle.“ (SCHRÖCKER 1976, S. 267)
 - 4 „Das eigene Interesse wird im hellen Licht von Tugend, Leistung und Integrität gesehen, selbst wenn man vorher Stimmen kaufte.“ (SCHRÖCKER 1976, S. 266 f.)
 - 5 „Zu fragen war mithin, ... wie sich reichsritterschaftliches und reichskirchliches Interesse, kombiniert mit familiären Bedürfnissen, in der Schönbornschen Reichspolitik niederschlug.“ (SCHRAUT 2005, S. 13) Sobald SCHRAUT diese Politik im Einzelnen darstellt,

Daraus ergibt sich das zweite Problem: Als heuristisches Modell führt der Ansatz zu Zirkelschlüssen. Statt seinen Gegenstand analytisch aufzuschließen, bringt er die eigentlichen Erklärungsprobleme zum Verschwinden. Um dies an zwei Beispielen zu verdeutlichen: Mit Recht wird bemerkt, dass die SCHÖNBORN nur deshalb so viele Fürstenkronen erringen konnten, weil den ersten beiden Fürstbischöfen der Familie ganze Heerscharen von Neffen und Nichten zur Verfügung standen, die gefördert werden konnten. Dafür bieten die Funktionalisten als Erklärung an, dass für Familien des Stiftsadels eine große Kinderzahl von Vorteil war, gestattete sie doch, über den oder die Stammhalter hinaus mehrere Söhne in Kirchenlaufbahnen zu schicken und mehrere Töchter beziehungsstiftend zu verheiraten (SCHRAUT 2005, S. 60 f.). Verkehrt ist das nicht: In der Tat kamen in den meisten rheinfränkischen Stiftsadelfamilien viele Kinder zur Welt. Doch handelt es sich lediglich um eine notwendige Voraussetzung, nicht um eine hinreichende Erklärung. Denn zum einen unterschlägt es die mindestens ebenso wichtige Feststellung, dass in den meisten Stiftsadelfamilien nur bis zu einer Handvoll Geschwister das Erwachsenenalter erreichte.⁶ Zum anderen verhindert es, die Familien mit deutlich mehr großgezogenen Kindern als Ausnahmen zu erkennen und als die eigentlich erklärungsbedürftigen in den Blick zu nehmen.⁷ Auch bei den SCHÖNBORN waren die zwölf überlebenden Kinder PHILIPP ERWEINS und MARIA URSULAS sowie die vierzehn MELCHIOR FRIEDRICHS und MARIA SOPHIES außerordentliche Reproduktionserfolge: Nie zuvor und nie danach wurden in der Familiengeschichte auch nur annähernd vergleichbare Nachwuchszahlen erreicht (Europäische Stammtafeln 1981, Nr. 138 f.). Das heißt, hier erschöpfte sich etwas gerade nicht in einer durchgängigen „Strategie“, vielmehr vollbrachte eine Familie eine ganz ungewöhnliche Leistung, die als solche registriert und erklärt werden muss (zumal der Kindersegen sich zweimal hintereinander just in den beiden Generationen einstellte, die den Aufstieg der Familie vollzogen). Was die Funktionalisten anbieten, erweist sich bei genauem Hinsehen nur als allgemeine Verhaltensregel; unerklärt bleibt, wer die Regel wann und warum erfolgreich befolgte.

wird allerdings deutlich, wie weit sie über das Familien- und Standesinteresse hinausging (ebd., S. 120–136).

- 6 Man betrachte unter diesem Gesichtspunkt nur einmal die – allerdings nicht immer vollständigen und zuverlässigen – zeitgenössischen genealogischen Handbücher des rheinfränkischen Stiftsadels, also vor allem HUMBRACHT 1707.
- 7 Besonders eklatant: SCHRAUT 2005, S. 62, Anm. 183.

Noch gravierender ist das zweite Beispiel. Es betrifft die Erziehungsziele. Zu Recht hat man registriert, dass die Erziehung des SCHÖNBORN-Nachwuchses – und zwar der Töchter wie der Söhne – vor allen Inhalten auf die Formung eines bestimmten Persönlichkeitstyps zielte (SCHRAUT 2005, S. 64 f., 70 f., 164 f., 170). Dieser hatte gottesfürchtig zu sein und unerschütterlich im katholischen Glauben: Das Empfinden vollkommener Abhängigkeit von Gott und Verpflichtung gegenüber der Kirche bildete die Grundlage alles Weiteren. Von ihr aber leiteten enorme Anforderungen sich ab. Jede und jeder Schönborn hatte die Pflicht, im Dienste Gottes, der Kirche, seines Stands und seiner Familie das Beste aus sich zu machen – im alltäglichen Umgang wie in den Wissenschaften und Künsten, natürlich auch auf der eigenen Lebensbahn; überall war das Optimum das einzig zulässige Niveau. Ein ausgeprägtes Pflicht- und Leistungsethos wurde dem SCHÖNBORN-Nachwuchs also vermittelt.

Nach dem funktionalistischen Modell stellt dies eine weitere „ausgeklügelte familienplanerische Maßnahm[e]“ dar, um den Nachwuchs „im Interesse der Familie“ zu disziplinieren und bestmöglich für die familiäre „Aufstiegsplanung“ auszunutzen.⁸ Wieder läuft die Argumentation zirkulär; hier führt sie direkt in den Sumpf. Ein Ethos, das schon im Ansatz universal ist und verlangt, über alle Partikularismen hinauszugehen, wird zur partikularen Strategie erklärt. Das ist entweder ein Widerspruch in sich oder Überheblichkeit gegenüber den historischen Personen, die für zu dumm erklärt werden, den Nutznießer ihres Leistungsstrebens zu erkennen. Oder es ist Ideologiekritik. Diese aber bringt zum Verschwinden, was hier das eigentlich Erklärungsbedürftige ist: dass das Leistungsethos der SCHÖNBORN, für eine gewisse Zeit, zwar durchaus familienspezifisch, aber keineswegs standestypisch war (anders: SCHRAUT 2005, S. 57); dass die SCHÖNBORN vielmehr über das im Stiftsadel Übliche signifikant hinausgingen; dass sie mehr wollten, ernsthafter lebten, universalistischer dachten als ihre Bezugsgruppe. Nicht um aufzusteigen, waren die SCHÖNBORN leistungswillig; sie stiegen auf, weil sie unge-

8 SCHRAUT 2005, S. 58 f. „Dieses Wertesystem war mit den sich ausformenden Gedankengebäuden einer vernünftigen Weltordnung und der sich anbahnenden Aufklärung durchaus vereinbar, denn nur der Verbund aus ständisch privilegierter Herkunft und individuellem strategischen Vermögen sowie individueller Leistung befähigte dazu, diejenigen Ämter zu erwerben, die in dynastisch geführten weltlichen Territorien ererbt wurden. Hieraus folgend vermischten sich ständisches Bewusstsein und amtsbezogener Leistungswille zu einem wesentlichen Merkmal einer an Ämterkarrieren ausgerichteten Aufstiegsplanung.“ (Ebd., S. 101 f., 251)

wöhnlichen Leistungswillen besaßen. Und dieser Leistungswille entsprang zwar der Familie, wies aber weit über das Familieninteresse hinaus. Wie das möglich war, kann eine funktionalistische Betrachtung nicht einmal fragen.

II Die Frage nach dem Familienhabitus und seiner Vermittlung

Im Folgenden wird ein anderer Blick auf die Erziehung der SCHÖNBORN vorgeschlagen. Seine Prämisse lautet, dass das Familienhandeln nicht von der gesellschaftlichen Stellung der SCHÖNBORN allein abzuleiten ist; die sozial-historische Verkürzung schließt, wie gezeigt, den Gegenstand nicht auf. Vielmehr müssen in gleichem Maße die Normen und Werte, Eigenschaften und Überzeugungen, Ziele und Fähigkeiten berücksichtigt werden, die zur Bevorzugung eines bestimmten Handelns führten. Natürlich hingen diese Handlungspräferenzen mit der sozialen Stellung zusammen – determiniert wurden sie davon jedoch nicht. Vielmehr entwickeln spezifische Handlungspräferenzen sich erst daraus, wie unterschiedlich die gleiche gesellschaftliche Position wahrgenommen, wie verschieden darauf reagiert wird. Soziologen pflegen solche Handlungspräferenzen als „Habitus“ zu bezeichnen⁹ – der *besondere* Habitus der SCHÖNBORN, ihr „Familienhabitus“, soll heißen: die wiederkehrende, fest in den Familienmitgliedern verankerte Präferenz, die das Spezifische des SCHÖNBORNSchen Familienhandelns hervorbringt, bildet den Bezugspunkt der folgenden Untersuchung.¹⁰ Gefragt wird, was diesen Famili-

9 Breitenwirksam hat PIERRE BOURDIEU den Begriff in die Soziologie eingeführt. Allerdings gibt er keine präzise Definition, sondern begnügt sich mit wechselnden, durchaus widersprüchlichen Umschreibungen (BOURDIEU 1967/1970, S. 143, 155; DERS. 1972/1976, S. 165 mit Anm. 39, S. 169). Problematisch sind diese Definitionsansätze, weil sie zwei verschiedenartige Dinge ineinander schieben: die Grammatik kultureller Erzeugungsregeln und die Präferenzen beim Gebrauch dieser Regeln. BOURDIEU formuliert, als könne ein spezifisches Handlungsmuster sich unmittelbar aus einer spezifischen Handlungsgrammatik ergeben – dann aber wäre der Habitus eine Privatsprache, wäre etwa die Überlagerung eines familien-, eines schicht- und eines epochenspezifischen Habitus, die BOURDIEU vorsieht, nicht möglich. Die Grammatik oder, in BOURDIEUS Worten: das „System“ der Erzeugungsregeln, muss folglich universell sein; spezifisch ist nur der Gebrauch, der davon gemacht wird. Der Habitus-Begriff ist daher auf die Präferenzen zu beschränken, die diesen spezifischen Gebrauch steuern.

10 Das unterscheidet sie von sozialhistorischen Arbeiten, in denen die SCHÖNBORN als Vertreter und Repräsentanten des Stiftsadels in den Blick genommen werden (so von

enhabitus auszeichnet; wie er in der Familie weitergegeben wurde; und wie er mit dem Erfolg der Familie zusammenhing.¹¹

Ein Habitus entsteht durch die Auseinandersetzung, die der Einzelne mit der milieu- oder familienspezifischen Lebensordnung seiner Ursprünge führt; er *ist* die Prägung, die durch Interaktion mit der eigenen Herkunft entsteht.¹² Nach dem Habitus der SCHÖNBORN fragen, heißt folglich fragen, wie durch Auseinandersetzung mit der Lebensordnung der Familie Prägungen entstanden. Wie wurde man zum SCHÖNBORN? Wie entwickelten Fortpflanzungsprodukte, die in eine bestimmte gesellschaftliche Position hineingeboren wurden, sich zu Persönlichkeiten von unverwechselbarem Familienprofil? Der hier verfochtene Ansatz darf kulturalistisch genannt werden, weil er darauf insistiert, dass die Antworten weder von der Biologie noch von der gesellschaftlichen Position abzuleiten sind.

Aber auch mit einer Betrachtung der Bildungsgänge ist es nicht getan. Selbst eine Untersuchung der Erziehung vermag die Frage nicht ausreichend zu beantworten. Denn Bildungsgänge setzen lebensgeschichtlich erst ein, wenn die Prägung durch die Herkunftsfamilie längst erfolgt ist; über Schulen, Universitäten, Kavalierstouren führen sie sogar gezielt darüber hinaus. Und Erziehung ist *per definitionem* nur der bewusste, absichtliche Umgang mit dem Nachwuchs: ein eher geringer Teil des Einflusses, den Kinder in einer Familie tatsächlich erfahren. Um wenigstens einige Hauptgesichtspunkte familiärer Prägung in den Blick zu bekommen, wird man daher das Hineinwachsen in die vorfindliche Familien-, Milieu- und Gesellschaftsordnung insgesamt betrachten müssen – was Entwicklungspsychologen „Sozialisation“ nennen, wird somit zum Thema.

Von den entscheidenden Prägejahren des SCHÖNBORN-Nachwuchses: der frühesten Kindheit und Jugend, schweigen die Quellen allerdings. Am ergie-

SCHRAUT 2005, S. 12 f., von DUHAMELLE 1998, von HARTMANN 1978/79) sowie von den Studien ALFRED SCHRÖCKERS, der die Heirats- und Besitzpolitik der Familie sowie ihren Nepotismus analysiert, um daran allgemeine Mechanismen in der Reichskirche aufzuzeigen.

11 Die folgende Studie ist im Zusammenhang mit einer größeren Untersuchung entstanden, die demnächst als Monographie erscheinen soll (SÜSSMANN 2005). Dort wird eingehend dargelegt, was hier aus Platzgründen weggelassen werden musste, nämlich wann, wie und warum der SCHÖNBORNsche Familienhabitus entstanden ist.

12 „... weil der Habitus nichts anderes ist als dieses durch die primäre Sozialisation jedem Individuum eingegebene immanente Gesetz“ (BOURDIEU 1972/1976, S. 178).

bigsten sind noch die Korrespondenzen der Eltern¹³ – doch entstanden sie nur, wenn die Väter dienstlich unterwegs waren, bei Hofe oder auf Gesandtschaften, auch sind sie keineswegs vollständig überliefert und selbst in dem, was erhalten ist, kommen die Kinder selten vor: mit Krankheiten vor allem, überstandenen Gefahren, drolligen Begebenheiten. Der Alltag war zu selbstverständlich, um beschrieben zu werden, vor der Sentimentalisierung der Kindheit im späten 18. Jahrhundert ohnedies nicht briefwürdig. Wohl aber lässt sich aus diesen Zeugnissen sowie aus weiteren Angaben die Welt schildern, in der die zweite und dritte SCHÖNBORN-Generation ihre Kindheit erlebte, lassen sich auf diese Weise zumindest indirekt Prägefaktoren ausmachen. Durch möglichst dichte Beschreibung der sozialisatorischen Umwelt soll im Folgenden zumindest eine Hypothese über den Familienhabitus der SCHÖNBORN gebildet werden.

III Wie wurde man ein Schönborn?

Die SCHÖNBORN-Kinder wuchsen nicht in Schlössern auf. Auch als die Familie, anfangs durch Erbschaften, später durch den Einfluss JOHANN PHILIPPS als Landes- und Lehensherr, schon ansehnliche Güter erworben hatte, wurden diese noch lange nicht zu ihren Wohnsitzen. Von Verwaltern bestellt, gab es immer wieder Ausflüge dorthin, den Lebensmittelpunkt aber bildeten die Amtssitze, die von den weltlichen Familienhäuptionen eingenommen wurden. Im Schatten von Amtshäusern spielte das Familienleben der SCHÖNBORN sich fast zwei Generationen ab. Nicht als Nachwuchs von Grundherren wurden die Kinder sozialisiert, sondern von Amtsträgern. Dass das Leben der Männer aus Dienstgeschäften bestand, das Leben der Frauen aus dem Gebären und der

13 Zitiert nach den Beständen des Schönborn-Archivs Wiesentheid (SAW), das heute als Depositorium im Bayerischen Staatsarchiv Würzburg für die Forschung zugänglich ist. Einschlägig sind die Korrespondenzarchive der wichtigsten Familienmitglieder (KA). Allerdings ist die Überlieferung sehr ungleichmäßig. Für die erste Generation, aus der ein Mitglied einen Fürstenthron bestieg, sind nur spärliche Korrespondenzen von Ehepartnern erhalten (SAW KA Philipp Erwein, Nr. 208), dicht und aufschlussreich ist die Überlieferung hingegen für die zweite Generation (SAW KA Melchior Friedrich, Nrn. 1304-26), weniger ergiebig für die dritte (SAW KA Rudolf Franz Erwein, Nrn. 576-95). Das lag auch an der Qualität der Ehen. PHILIPP ERWEIN beispielsweise scheint seinem Bruder JOHANN PHILIPP neben allen Amtsgeschäften brieflich mehr über Familienangelegenheiten mitgeteilt zu haben als seiner Frau MARIA URSULA (SAW KA Johann Philipp, Nr. 2780 f.).

Organisation eines großen Haushalts zur Ermöglichung der Geschäfte, dass der Einzelne und die Familie zurückzustehen hatten hinter einem Dienst, der Rang und Ansehen verlieh, das stand den SCHÖNBORN-Kindern von Anfang an und stets vor Augen.

Durch den Einfluss seines Bruders JOHANN PHILIPP wurde PHILIPP ERWEIN, der Stammhalter der ersten Generation, 1643 kurmainzer Amtmann in Steinheim am Main.¹⁴ Obwohl er über die Jahre weitere Ämter und Würden erwarb, obwohl zu den hohen Positionen bei Hofe später unausweichlich Adelshöfe in den Residenzstädten kamen¹⁵, bildete der Steinheimer Amtssitz für seine Frau MARIA URSULA und ihn jahrzehntelang die Hauptwohnung¹⁶ – hier wuchsen die SCHÖNBORN der zweiten Generation heran.

Von ihrer Mutter können sie nicht viel gehabt haben; dafür war die Geburtenfolge zu dicht, die Inanspruchnahme durch immer neuen Familienzuwachs zu groß. Wahrscheinlich wurden die Säuglinge deshalb von Ammen versorgt¹⁷, auf die Kleinkinder achteten Frauen aus dem Gesinde. Gerade die primären Versorgungsbeziehungen wurden also mit Menschen erlebt, an die man, wie die Kinder feststellen sollten, sein Herz nicht hängen durfte. Die erste, elementare Erfahrung des eigenen Körpers wurde in Beziehungen gemacht, die, als Dienstverhältnis organisiert und häufig wechselnd, zwar nicht

14 SCHRÖCKER 1976, S. 250. Über das Amt Steinheim gründlich CHRIST 1997, S. 134–137.

15 1661 erwarb PHILIPP ERWEIN das so genannte Molitorsche Haus und das Cratzische Anwesen in Mainz, wo er 1665 zunächst ein Sommerhaus und einen Garten, seit 1667 dann einen repräsentativen Stadthof errichten ließ. Die Fertigstellung erlebte er nicht mehr. Am 4. November 1668 starb PHILIPP ERWEIN, die Bauarbeiten zogen sich bis 1670 hin. Der Hof blieb im Besitz der Familie und wurde zu Beginn des 18. Jahrhunderts unter Leitung von LEONHARD DIENZENHOFER, später noch einmal von BALTHASAR NEUMANN umgebaut (WENZEL 1970, S. 9; BOLL 1925/26; HUBALA 1989, S. 26).

16 1661 konnte PHILIPP ERWEIN die Herrschaft Heusenstamm erwerben – kaum zehn Kilometer lag sie von Steinheim entfernt. Zufall oder nicht: Die Familie richtete sich in der Nähe ihres (bis dahin) wichtigsten Amtssitzes ein; die eingewurzelte Logik der Amtsträgerevorfahren machte sich bemerkbar. Vor der alten Burg von Heusenstamm begann PHILIPP ERWEIN 1663 den Bau einer großzügigen Schlossanlage, doch gelangte das Unternehmen weder zu seinen Lebzeiten, noch zu denen seines Sohns und Erben ANSELM FRANZ über den ersten von vier geplanten Flügeln hinaus. Auch der Herrgarten, den ANSELM FRANZ hinter dem Schloss anlegen ließ, fand in der Familie keine Anerkennung. Der erste Versuch, einen repräsentativen Familiensitz zu errichten, blieb in den Anfängen stecken (SÖDER 1987, S. 171 f.; SCHÄFER 1885/1993, S. 84–87; SCHÖNBORN 1989, S. 102).

17 In der Hausväter-Literatur wurde gegen Säugammen protestiert, das eigene Stillen als „von Gott in der Natur gegebene“ Pflicht dargestellt (FLORINUS 1702/1981, Bd. I 7 § 5, S. 39, 46). Gerade die umständliche Erörterung zeigt, dass die Praxis häufig anders aussah.

notwendigerweise lieblos waren, aber doch formalisiert, eingeschränkt, spezifisch, jedenfalls nicht umfassend, diffus. Dass die eigene Leiblichkeit gering zu achten war, dürften die SCHÖNBORN-Kinder ebenso früh gelernt haben wie dass auf die Beziehungen zu dem versorgenden, gewährenden Mutter-Ersatz kein Verlass war. Rituell (das Küssen der elterlichen Hände) und sprachlich vermittelte Autorität zählte stets mehr als Kreatürlichkeit, sie war beständiger und bestimmender, in der Beziehung zur Mutter so gut wie in der zum Vater. Früh wurde der Grund für die Formalisierung aller Beziehungen, auch der engsten, bereitet.

Steinheim war winzig: ein Landstädtchen mit einem Marktplatz und zwei Ringstraßen, an eine zum „Schloß“ ausgebaute Burg geschmiegt, alles auf einem Basaltrücken über dem Main gelegen – damit an einer Hauptverkehrsader durch die Region. Das Haus, in dem die SCHÖNBORN lebten, ist erhalten (KAISER 1991, S. 71 f.): ein stattliches Fachwerkgebäude am Markt, in Steinheim eins der größten Häuser, im Vergleich aber selbst mit Bürgerhäusern anderer Städte ausgesprochen bescheiden, nur durch einen Eckerker hervorgehoben. Gleichwohl verkörperte PHILIPP ERWEIN hier die kurmainzer Obrigkeit, wurde er mit der Zeit der mächtigste Mann weit und breit. Wenige Schritte nur lagen zwischen dem SCHÖNBORNER Hof und dem Amtshaus, wo er die Geschäfte führte, zu Gericht saß, Bittsteller empfing. Wie oft mögen seine Kinder ihm dabei zugesehen haben.

Leicht war seine Aufgabe nach den Verheerungen der Kriegsjahre nicht. 1622 hatten die Kaiserlichen unter Tilly das Land besetzt, 1631 war Steinheim nach kurzer Belagerung von den Schweden genommen und geplündert worden, 1634 kam es bei ihrem Abzug zu weiteren Plünderungen. Die Festung Hanau auf der gegenüberliegenden Mainseite wurde von ihnen gehalten; umgehend begannen die Kaiserlichen mit der Belagerung. Steinheim wurde zur Schlüsselstellung: Nur von hier aus war der Verkehr auf dem Main zu sichern, den die Schweden bedrohten. Eine große Garnison legten die Kaiserlichen daher nach Steinheim, immer neu mussten die wechselnden Truppen von der Bevölkerung versorgt werden. Dabei wütete die Pest, die von den Soldaten eingeschleppt worden war, verwandelte die Beschlagnahmung für die Belagerungstruppen Getreide in eine Mangelware. Erst erzeugte sie unerhörte Teuerung, dann eine fürchterliche Hungersnot in der Region.¹⁸ Selbst als die

18 WILLIAM CROWNE, der den englischen Gesandten LORD ARUNDEL 1636 als Sekretär begleitete, notiert schon in Bacharach: „... heere the poore people are found dead with grasse in their mouthes“ (CROWNE 1637/1971, S. 8). „Then to *Mentz* a great City seated close by the *Rhine* on the right side against which wee cast Anchor and lay on ship-board, for

Belagerung von Hanau aufgehoben werden musste, die Festung 1638 von den Schweden wieder an die Grafen von Hanau kam und für neutral erklärt wurde, besserte die Situation sich kaum. Weiterhin lag eine große kaiserliche Besatzung im Land, unbarmherzig wurden beispielsweise von den Dragonern alle Pferde requiriert. 1646 kam der offene Krieg zurück. Der Marschall TURENNE ließ Steinheim zusammenschießen, die kaiserliche Garnison ergab sich und zog ab, die Stadt wurde von den Franzosen geplündert. 1647 eroberten die Kaiserlichen die Stadt zurück, übergaben sie aber kurz darauf wieder an die Franzosen. Buchstäblich freikaufen musste Kurmainz das Land zuletzt von ihrem Regime.

Eine entvölkerte, völlig verarmte, schwerst-traumatisierte Region wurde PHILIPP ERWEIN zur Verwaltung anvertraut. Die Dörfer waren niedergebrannt, die Menschen versprengt, manche Ortschaft musste ganz aufgegeben werden und fiel wüst.¹⁹ Jahrzehntlang hatten hier der Krieg, das Recht des Stärkeren, die nackte Gewalt regiert. Offen stand aller Welt die Ohnmacht des kurmainzer Landesherren vor Augen, der, von Freund und Feind missachtet, nicht in

there was nothing in the Towne to relieve us, since it was taken by the *King of Sweden*, and miserably battered, ... heere likewise the poore people were almost starved, and those that could relieve others before, now humbly begged to bee relieved, and after supper all had reliefe, sent from the Ship ashore, at the sight of which they strove so violently, that some of them fell into the *Rhine* and were like to have bin drowned.“ (Ebd, S. 9) In Frankfurt konstatiert er: „... from *Collein* hither, all the Townes, Villages, and Castles bee battered, pillaged or burnt.“ (Ebd.) Steinheim wird wegen der Schweden in Hanau von der englischen Gesandtschaft weiträumig umgangen.

LEONHARD WALZ, Subprior und Chronist des Klosters Seligenstadt, das kaum zehn Kilometer mainauf von Steinheim lag, berichtet in seiner „Klageschrift“ über diese Zeit: „Ich sah unmittelbar danach einen früher sehr stattlichen und starken Mann aus Froschhausen, der von Hunger entkräftet einen so jämmerlichen Anblick bot, dass man ihn mehr für einen Geist als für einen Menschen hätte halten können. Dieser holte sich nach Art der Schinder das Fleisch verendeter Tiere und aß es gekocht als Speise. Du hättest fürwahr Menschen sehen können – ihre Zahl war zu groß – die nach Art des Weideviehs scharenweise auf die Brachfelder zogen und mit Hacken und Holzspaten die Erde umgruben, um die Wurzeln von Kräutern zu suchen, herauszureißen und als Speise zu verzehren.“ (Zit. n. SCHOPP 1988, S. 46)

- 19 WALZ berichtet, von den vierunddreißig Herdstellen, die es 1631 in Klein-Krotzenburg gegeben hatte, seien im Jahr 1649 noch neun übrig gewesen, von zwanzig Herdstellen in Froschhausen zwei (SCHOPP 1988, S. 53). Zur Wüstung wurde beispielsweise das Dorf Dreckhausen, an dessen Stelle später die Wallfahrt zur Liebfrauenheide entstand (WAGNER 1862, S. 207). In der Stadt Steinheim zählte der kurmainzer Oberamtmann HANS GEORG VON INGELHEIM nach der Pest von 1638 noch 120 Einwohner (IMGRAM 1962, S. 59).

der Lage gewesen war, seine Untertanen zu schützen. In dieser Situation sollte PHILIPP ERWEIN das Ansehen der kurmainzer Obrigkeit wiederherstellen, von diesen Untertanen sollte er die hohen Abgaben eintreiben, die nach dem Westfälischen Frieden für die Kompensation und Abrüstung der Kriegsvölker gebraucht wurden. Man musste ein tatkräftiger Mensch sein, um solche Aufgaben zu lösen, musste rasch entscheiden, vorangehen, mit anpacken.²⁰ Wie sein Bruder der Kurfürst, wie sein Vorgesetzter der Kanzler BOINEBURG, mit dessen Tochter er einen Sohn verheiraten würde, fand PHILIPP ERWEIN sich in die Wiederaufbausituation nach dem Dreißigjährigen Krieg gestellt. Tief hat die Notdurft dieser Jahre, die Kargheit der Steinheimer Lebensumstände, die pragmatische Konzentration auf das Vordringliche seine Kinder geprägt. Die Pracht der Schlösser, die sie nach der langsam-langen wirtschaftlichen Erholungsphase errichten sollten, ist auch vor diesen Kindheitseindrücken zu verstehen.

So klein-klein die Verhältnisse in Steinheim anmuten, ihr Horizont war der Main. Eine halbe Tagesreise mainauf lag Aschaffenburg: die Verwaltungszentrale des Oberstifts und Zweitresidenz des Kurfürsten, eine halbe mainab die Großstadt Frankfurt mit ihren Handelshäusern und dem Kaiserdom, eine weitere halbe Tagesreise mainab Mainz mit seinen Kirchen und Stiften, der Hauptresidenz und Regierung. Ständig machten Reisende in Steinheim Station, oft auch der Kurfürst mit seinem Gefolge. Vor ihm hatte selbst der mächtige Vater das Haupt zu entblößen, das Knie zu beugen – heftig konnte da bei den Söhnen der Wunsch sich regen, selbst einmal die Position des Kurfürsten einzunehmen. LOTHAR FRANZ jedenfalls kehrte als Mainzer Kurfürst so gerne nach Steinheim zurück, dass er hier eine Fasanerie errichten ließ, die seine Aufenthalte als Jagdvergnügen legitimierten (KAISER 1991, S. 136 f.).

Doch der Blick aus dem bescheidenen Steinheimer Amtswohnhaus reichte viel weiter. Im Dienst für seinen Bruder hatte PHILIPP ERWEIN zu reisen. Gesandtschaften waren zu übernehmen: zu den Nachbarständen, mit denen Kurmainz im Streit lag (vor allem der Kurpfalz und Hessen-Kassel); an den Reichstag in Regensburg; an den Kaiserhof in Wien; nach Versailles.²¹ Mit den Ansprechpartnern an diesen Höfen wurden Briefe gewechselt – was PHILIPP ERWEIN über seine Erfahrungen an den Bruder schrieb und als Notiz im Steinheimer Amtshaus bewahrte, wird er seinen Kindern nicht vorenthalten haben. Die Titulaturen am französischen Hof waren hier bekannt, Denk-

20 Dazu etwa die Quellen in SAW KA Philipp Erwein unter I C „Oberamt Steinheim“.

21 Vgl. die Überlieferung im SAW KA Philipp Erwein unter I A „Reichssachen“, B „Mainzer Sachen“, D „Eigenhändige Entwürfe, Denkschriften, Aufzeichnungen“.

schriften, z.B. über die Kaiserwahl von 1658, sind hier entstanden. Festungsbauten wurden diskutiert, alchemistische Versuche gemacht²², in Zusammenarbeit mit dem Bruder die Bibel in deutsche Verse gebracht.²³ Steinheim mochte klein sein – das Arbeitsbündnis seines Oberamtmanns mit dem Reichserzkanzler schloss es an die europäischen Machtzentralen ebenso an wie an den Bildungshorizont des Hochadels.

Seine diversen Amtsgeschäfte besorgte PHILIPP ERWEIN mit Hilfe von Sekretären – entweder einer von ihnen oder der Steinheimer Pfarrer dürfte seinen Kindern Lesen und Schreiben sowie das Einmaleins beigebracht haben. Selbstverständlich geschah dies im Privatunterricht. Die zahlreichen Geschwister hatten die Gleichaltrigengruppe zu ersetzen. Sie waren Spielgefährten, Mitunterrichtete, Mitunterrichtende, Konkurrenten, sie bildeten für die heranwachsenden SCHÖNBORN die entscheidende Bezugsgruppe. Familienintern: im Verhältnis zu Vater und Onkel, aber auch zu den Geschwistern, wurden die Maßstäbe gebildet, an denen man sich ein Leben lang orientierte. Früh entstand bei den jungen SCHÖNBORN die Überzeugung, etwas Besonderes zu sein; sich nach eigenen Maßstäben bewähren zu müssen. Das isolierte Aufwachsen dürfte diese Überzeugung befördert haben.

Beigebracht bekamen die SCHÖNBORN-Kinder das Lesen und Schreiben gewiss anhand von geistlichen Texten: vor allem des Katechismus, aber auch Gebeten, Liedern, der Bibel – hatten sie doch einen Vater und Onkel, die es als ihre Aufgabe betrachteten, das geistliche Wort zu verbreiten; die es dafür fasslich und einprägsam machen wollten; die daher nach dem Vorbild von MARTIN OPITZ und FRIEDRICH SPEE geistliche Lieder dichteten und an Reimübersetzungen der Perikopen feilten.²⁴ Die jüngeren Geschwister werden ihr ABC nach einer Schrift gelernt haben, die der Kurfürst 1665 ohne Autornamen, aber mit seinem Wappen auf der ersten Seite hatte herausbringen lassen: einem *Neue[n] A: B: C: Büchlin für die Jugend*.²⁵ Die kleine Fibel verrät viel über die erzieherischen Grundsätze der Zeit. Lernen hieß, geistliche Merksprüche zu inkorporieren. Sie sollten in Fleisch und Blut übergehen, sollten memoriert werden wie die Antworten auf Katechismus-Fragen und die

22 SAW KA Johann Philipp, Nr. 2119; SAW KA Philipp Erwein, Nrn. 273–275.

23 SAW KA Johann Philipp, Nr. 2759.

24 MARIGOLD 1981, S. 151 f. mit weiterer Literatur; DOMARUS 1951, S. 75–92.

25 Neues A: B: C: Büchlin 1665/1952. Zu jedem Buchstaben wird darin ein Merkwort angegeben und durch ein kurzes Gedicht erläutert. So heißt es z.B.: „A – Aberglaub. Aberglauben vnd heücheley / gibt es servil vnd mancherley. / glaub Gotteswort, bekenn es frey / fürcht dich vor niemand wer er sey“.

Responsorien der Messfeier, sollten auf diese Weise zum unerschütterlichen Rahmen werden, in dem, je nach den Umständen, dann auch persönliche Andacht sich einfinden mochte. Dazu gehörte ein Kanon immer gleicher Gebete: nach dem Aufstehen und vor dem Schlafengehen; beim Morgen-, beim Ave- und beim Vesperläuten; vor und nach jeder Mahlzeit; in der täglich besuchten Messe – durchgängig war der Alltag durch Gebete strukturiert.²⁶ Hinzu kamen Gebete zu besonderen Anlässen, ferner die Stoßgebete, die zahlreiche Alltagshandlungen begleiteten; unwillkürlich sollte jedes Handeln, auch das profane, mit formalisiertem Gottesgedenken verknüpft sein. Wer die angemessenen religiösen Formeln beherrschte, konnte mithalten oder die Situation bestimmen: Das begann mit dem Gruß, den man entbot und endete mit der Wechselrede im Beichtstuhl noch lange nicht. Formalisierte Religiosität, so war zu lernen, eröffnete rituelle Handlungsmöglichkeiten. Was später in den Ordensschulen ausgeformt wurde, hat sich den jungen SCHÖNBORN sicher schon im Elternhaus eingeprägt: eine robuste, habitualisierte, von persönlichen Regungen, Zweifeln, Gedanken unabhängige Ritualfrömmigkeit. In diesem Sinne waren alle SCHÖNBORN später fromm.

Eine wichtige Weichenstellung erfolgte am Ende der Kindheit: Im Alter zwischen neun und zwölf Jahren erhielten die Söhne, die für die Stiftskarrieren vorgesehen waren, die Tonsur und die ersten kirchlichen Pfründen; vor allem auf Präbenden in den Domkapiteln kam es dabei an.²⁷ Allerdings handel-

26 Vgl. die aufschlussreiche Darstellung, die HELMUT DOTTERWEICH von der religiösen Adelserziehung der Gegenreformation gibt (DOTTERWEICH 1980, S. 66–75).

27 FRANZ GEORG, 1639 geboren, erhielt 1647 eine Mainzer und eine Bamberger, 1648 eine Würzburger Domherrenpfründe übertragen (AMRHEIN 1889/90, Bd. 2, S. 96). JOHANN ERWEIN, 1654 geboren, wurde 1665 tonsuriert (JÜRGENSMEIER 1978, S. 106) – sicher ebenfalls, um eine kirchliche Pfründe annehmen zu können. LOTHAR FRANZ, geboren 1655, wurde 1665 tonsuriert und im gleichen Jahr als Domizellar in das Domkapitel von Würzburg, zwei Jahre später in das von Bamberg aufgenommen; in das Mainzer Domkapitel gelangte er erst 1674 nach dem Tod seines Bruders FRANZ GEORG (SCHRÖCKER 1976, S. 251; JÜRGENSMEIER 1978, S. 106). Zu den Aufnahmebedingungen s. z.B. die Würzburger „Requisita Eines Jungen Dombherrns So bey alhieysigen Hohen Dombstift aufgeschwohren würt“ von 1688 (Bayerisches Staatsarchiv Würzburg [ByStAWü], HV MS f. 234): „*Erstlich*: Solle Er neun Jahr völlig alt sein, und das zehente antretten: *Zum anderen*: So mus Er keinen defectum ahn leib haben, vndt derentwegen, da Er in *proprüâ personâ* sich nicht *presentiret*, *testimonium Corporis non vitiati exhibiren*. *Drittens*: So mus Er *primam tonsuram*, oder erste weyhe haben, zu bezeugung das er ein *Clericus* seye, vnd derentwegen ein *attestatum ab Episcopo datum* auflegen p. *Viertens*: Mus Er seine :8: Agnaten ... darthuen vndt *probiren*: auf *pergament* mit ihren farben abgemahlt einschickhen auf das selbiges in *Cora Capitulari* zu der[en] *approbation* eine zeitlang vor der aufschwehrung *assignirt* werden können. *Fünffens*: Mus Er zur aufschwehrung: 4

te es sich zunächst mehr um Vorsorge: Möglichst vielen Söhnen sollte möglichst früh der Einstieg in die stiftische Ämterlaufbahn eröffnet werden — schließlich zählte in der Konkurrenz dort auch Anciennität. Ferner trugen die Einkünfte aus den Pfründen zu den hohen Ausbildungskosten für die Söhne bei. Zurücktreten von der Kirchenkarriere und auf die Pfründen verzichten („resignieren“), konnte man immer noch, d.h. positiv formuliert: Auch Stiftsgeistlichen, die schon als Kinder von ihren Familien auf den Weg gebracht worden waren, wurde später noch einmal eine ausdrückliche Entscheidung für diese Laufbahn abverlangt.

Dennoch trennten sich nach dem Elementarunterricht die Wege. Töchter und Söhne wurden in unterschiedliche Schulen gegeben: die Töchter zu den

scheuerung *assigirt* werden können. *Fünftens*: Mus Er zur aufschwehung: 4 Adelige *Adiuranten* haben, deren *Agnaten* aber nur 4: nit weniger namhaft vorzulegen sein: *Sechstens*: Mus ferner Er, wann Er *in personâ* nicht aufgeschworen württ *per instrumentum Mandatorium* vollmächtiger *procurator*, so aus denen *uicarys* sein kann, von dem *Turnario coram Notario et testibus super Canoniatu* *proudiert*, und dem *dhombCapitul p ad inuestituram et Cæpiendam possessionem* *prasentiert* werden, *p* Zum Siebenten: dan mus Er auch *Testimonium* von vatter vndt Mutter, da Sie noch in dem leben, oder *in eorum defectum* von denen taußpadden, oder anderen Adelichen Zeügen, die deßen wißenschaft geben, seines alters wegen, darinnen solches alter bey Adelichen Ehren, ahngeschwohrne Äydt statt zuerkündigen. Zum Achten: Muß von Zween von Adell, seinen negsten befreundten eine Adtelicht bekandtnus übergeben werden, das die übergebene *Agnaten*, die rechte anzuzweiffliche *Ingenuinische* wehren, und keine *supponirte* geschlechter seÿen. Letzlich vndt Zum Neüten [sic]: Mues Er, sobalten bey der aufschwehung :20: goltgulden *in specie possess* gelt, vnd :5: Reichsdahler für das wappen in dem Calender vflegen, dann den Jungen dombh: Chorschühleren :4 R: auch dem Notarius :2: Rthlarer vnd den 2 Zeugen des Notarÿ, Jhrer gn. H: dhombdechants *p* Caplan wie auch dem Sÿndico entlich ein *Discretion* *p*:“ Zusammen ergaben diese Nachweise die so genannte Probationsurkunde. Lag sie vollständig vor, so konnte die Aufnahme erfolgen. Sie wurde „Aufschwörung“ genannt: „Diese Aufschwörung muß in einem größeren Peremptorio geschehen, deren das hohe Domkapitel zu Wirzburg im Jahre zwey hält: Das erste an dem ersten Februarius. Das andere den siebenden Julius.“ (SALVER 1775, S. 177) „Nachdeme nun alle besagten Erfordernisse in gehörigem Stande sind, erscheint der Herr Aspirans mit seinen hierzu erbetenen vier Adjuranten in dem angesetzten Peremptorio Majori in dem hohen Domkapitels=Saale, und nach abgelegten Juramento credulitatis & scientiæ der vier Herren Adjuranten geschihet die feyerliche Aufschwörung des neuen Herrn Candidati durch Aufsetzung des Birets. Welcher feyerlichen Handlung zwey Herren Domvikarien als hierzu ersuchte Zeugen beywohnen, und hernach von dem dieser Handlung zugegen gewesenenen Notario Apostolico das Instrumentum Publicum aufgesetzt, unterschrieben und besigelt wird.“ (Ebd, S. 181 f.)

Ursulinen²⁸, die Söhne zu den Jesuiten; Alternativen gab es keine. So kritisch JOHANN PHILIPP VON SCHÖNBORN zu den Jesuiten stand²⁹, seine Neffen musste er ihnen anvertrauen; katholische Lateinschulen vergleichbarer Qualität waren im Erzstift nicht vorhanden. Um das zehnte Lebensjahr kamen die Kinder außer Haus. Fortan oblag ihre Erziehung Ordensschulen, die, als Internate geführt, vom Wecken bis zum Einschlafen, von der Kleidung bis zur Redeweise jeden Atemzug ihrer Zöglinge reglementierten. Völlig wurden diese aus ihrem bisherigen Alltag herausgelöst, in ein Paralleluniversum integriert. Glücklicherweise, wer diese Schulen als Externer besuchen durfte wie später die dritte Generation der SCHÖNBORN-Söhne das Jesuiten-Gymnasium in Aschaffenburg. Auch dann aber erstreckte der Erziehungsanspruch sich auf die ganze Person: Umfassend sollte der Einzelne in diesen totalen Institutionen verwandelt und geformt werden.

An der jesuitischen Erziehung haben sich im 17. Jahrhundert alle anderen katholischen Schulorden orientiert, auch die Ursulinen; oberstes Ziel war, konfessionell gefestigte Persönlichkeiten hervorzubringen (HAMMERSTEIN/MÜLLER 2005). Weder als Selbstzweck wurde Bildung von der Gesellschaft Jesu verstanden, noch im Hinblick auf einen weltlichen Nutzen: Zu einem Werkzeug der höheren Ehre Gottes hatte sie den Einzelnen zu machen. Praktische katholische Religiosität war Ausgangspunkt, Mittel und Ziel dieser Erziehung, sie sollte am Ende so selbstverständlich geworden sein, dass die Zöglinge, was immer sie später taten, stets in ihrem Sinn handeln würden. Überall zogen die Jesuiten primär Ordensnachwuchs heran. Externe Schüler wurden unentgeltlich mit unterrichtet, aber in genau der gleichen Weise zu universell verwendbaren Soldaten Christi gemacht wie die eigenen Leute. Das

28 SCHRAUT 2005, S. 65–71; DIES./PIERI 2004, S. 20 f., 30 f., 46–66, mit ausdrücklichem Bezug auf die SCHÖNBORN-Töchter der dritten Generation: S. 51 f., 272–276.

29 Diese Ablehnung beruhte durchaus auf (kirchen-)politischen Gegensätzen: Die katholische Intransigenz der Jesuiten und ihre strikte Orientierung an Rom widersetzte sich der Verständigung, die JOHANN PHILIPP auf Reichsebene mit den Protestanten suchte, ebenso wie seinem erzbischöflichen Führungsanspruch in den Diözesen und dem metropolitenan in der Reichskirche. Weder in Würzburg, noch in Mainz mochte er die Ausbildung seines Klerus der Gesellschaft Jesu anvertrauen (differenzierend JÜRGENSMEIER 1977, S. 202–208). Dafür könnten auch biographische Erfahrungen eine Rolle gespielt haben. Möglicherweise hat JOHANN PHILIPP als Kind zunächst das protestantische Gymnasium in Weilburg besucht, bevor er nach dem Tod seines Vaters von der katholischen Mutter und ihren Verwandten in die Obhut der Mainzer Jesuiten gegeben wurde (ebd., S. 13 f., 16 f.); möglicherweise hat er bei diesem Vergleich Erfahrungen gesammelt, die ihn nicht zu einem Freund des Ordens werden ließen.

erklärt, warum es sich um eine streng formale Bildung handelte. Selbst das Theologie-Studium, auf das der dreistufige Ausbildungsgang zulief, wurde als Mittel gestaltet, um konfessionelle Kontroversen zu bestehen, wirkungsvolles Argumentieren und polemisches Zuspitzen zu lernen. Ein innerer Bezug zu Inhalten hätte dabei gestört. Er konnte nicht vermittelt werden, da die entscheidenden (Glaubens-)Inhalte nicht zur Disposition standen, also nicht thematisiert werden durften. Alles, worauf es ankam, wurde in dieser Erziehung indirekt eingeprägt. Man versteht, wie dadurch robuste, weltoffene Persönlichkeiten entstanden, hervorragend geschulte Praktiker – dass das Leben technisch bewältigt werden könne, wurde den Jesuiten-Zöglingen zur Gewissheit gemacht.

Die unterste Ausbildungsstufe bildete das fünfjährige Gymnasium. Auf ihm wurden drei Jahre lang Grammatik (d.h. Latein und Grundlagen des Griechischen) gelehrt, dann Poetik und Rhetorik. Täglich übersetzten die Schüler ausgewählte, von allem Anstößigen gereinigte, klassische Texte. An den Alten wurden die Regeln der Grammatik, des Stils, der Texterzeugung illustriert, CICERO und ARISTOTELES dienten als Vorbilder, um die eigene mündliche wie schriftliche, lateinische wie deutsche Ausdrucks- und Argumentationsweise zu schulen. Das Erbe der Humanisten war in den Dienst einer gelehrten und redegewandten Frömmigkeit gestellt.

Auf das Gymnasium folgte (an großen Jesuiten-Kollegien wie Mainz oder Würzburg im gleichen Haus) das Lyzeum: ein dreijähriger Philosophieunterricht, der das Universitätsstudium der Artes ersetzen sollte. Tatsächlich wurden neben Dialektik und Logik im ersten Jahr, Naturphilosophie („Physik“) im zweiten, Metaphysik im dritten auch Mathematik und Ethik als Nebenfächer unterrichtet. Hinzu kam, besonders wichtig für die SCHÖNBORN der dritten Generation, die Musik. Wer verschiedene Instrumente erlernen und gemeinsam musizieren durfte, öffnete sich Freiräume in dem streng geregelten Tagesablauf. Das Logikjahr sollte mit dem Bakkalariatsexamen, der gesamte Kurs mit der Magisterpromotion abgeschlossen werden (SEIFERT 1996, S. 318). In der Vollausbildung schloss sich als dritte Stufe ein vierjähriges Theologie-Studium an. Sogar dieses konnte an den großen Jesuiten-Kollegien absolviert werden, so dass viele Jesuiten-Zöglinge niemals eine Universität besuchten. Und selbst, wenn sie es taten – an den katholischen Universitäten hatten die Jesuiten die artistische und die theologische Fakultät fast überall übernommen. Um die humanistische und dadurch gefährlich weltlich gewordene Universität zu überwinden, sie wieder durch geistliche höhere Bildung zu ersetzen, waren die Jesuiten angetreten. Nur in den medizinischen und juristischen Fakultäten überdauerten Ansätze zu einem säkularen Denken – ein

Grund, warum die Jurisprudenz ab dem späten 17. Jahrhundert in die Rolle einer Leitwissenschaft hineinwuchs, warum von ihr die Impulse für eine aufklärerische Umgestaltung der Universitäten ausgingen.

Praktische Religiosität war den SCHÖNBORN-Kindern wie jedermann im Barockzeitalter von klein auf eingeprägt worden; an diese verinnerlichte Ritualfrömmigkeit schlossen die Jesuiten an. Täglich war vor dem Unterricht die Frühmesse zu besuchen, an Sonn- und Feiertagen wurde die Schule ganz durch Festgottesdienste ersetzt, zu deren Gepränge die Schüler sei es musikalisch, sei es durch Prozessionen oder geistliches Theater beitrugen. Jedes Schuljahr begann mit Exerzitien, die in regelmäßigen Abständen wiederholt wurden. Sie bildeten die geistliche Grundlage der Gesellschaft Jesu. Früh wurde der Ordensnachwuchs dadurch in seinen Entscheidungen befestigt, bewusst aber auch die externe Schülerschar einbezogen.³⁰ Ignatius hatte for-

30 Als JOHANN PHILIPP FRANZ und FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN, die ältesten Brüder der dritten SCHÖNBORN-Generation, am 24. Februar 1690 im Collegium Germanicum in Rom eintrafen, wurden sie – offenbar als Teil des Aufnahmerrituals – gleich am folgenden Tag zu geistlichen Exerzitien abgeordnet. Interessant ist der Ton, in dem JOHANN PHILIPP FRANZ in einer Nachschrift zu einem Brief seines Bruders darüber an die Mutter berichtet: „... bitte uhmb genädige Verzeihung, das nicht ebenmeßig gleich mein[em] H[ern] bruder midt meinem underthänigen Schreibern aufgewardt allein ... mißen wihr etwa in einer schiere firtell stundt in die speckkammer auff 3 tag welche wann vollendet so werden wihr danechst die Habitis ahnlegen“ (FRIEDRICH CARL und JOHANN PHILIPP FRANZ aus Rom an SOPHIE VON SCHÖNBORN in Würzburg, 25. Februar 1690. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867). Eine „Speckkammer“ war eine Räucherzimmer bzw. die Kammer, wo der geräucherte Speck aufbewahrt wurde. Im übertragenen Sinn bezeichnete man so Arreststuben und Karzer. Dass ihnen in den nächsten drei Tagen kräftig eingeheizt werden würde, wird hier mit einer gewissen Wurstigkeit vermerkt. Den gleichen Scherz treibt FRIEDRICH CARL, wenn er am 4. März 1690 an seine Mutter schreibt: „Vergangenen letzzen mittwoch haben wir das erste mahl nachdem wir 3 doch fur her die geistliche exercitia gemacht hatten das erste mahl unser rothe Kleyder, und gekochte Krebs rök dan wir von Romanern nicht anderst genennet werden als Cambari cotti, ahngelegt, und dem völligen Collegio associert worden, in unsere örder, wie auch in der kirch als Canonici Cathedralis, ohne dombhern von tieser St Appollinars kirch, welche eben in dem rang ist als die zu wirtzburg, installiret worden und unseren novitiat ahngetreten, gott der allmachtige gebe das wir diese Kleyder zu seinen ehren, und himlsehen (so i. O.) tragen, und unsere zeit in seyem himlisch wohlgefallen zu bringen damitt wir seyenen göttlichen willen erfüllen unsern H. elteren und allen ahnverwandeten Gantzliche Satisfaction geben, das alte auslöschten und emendiren können“ (FRIEDRICH CARL aus Rom an SOPHIE VON SCHÖNBORN, 4. März 1690. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867). Von dem Empfinden, weich gekocht worden zu sein, leitet das Stoßgebet zurück zu dem, was die Exerzitien offenbar vermittelt haben und was vor der Mutter als Lernerfolg wiederholt wird – Wurstigkeit, Spott und identifikatorischer Eifer schlossen sich also keineswegs aus. Das „alte auslöschten und emendi-

muliert, wozu diese geistlichen Übungen dienten: „sich selbst zu überwinden und sein Leben zu ordnen, ohne sich durch irgendeine Neigung, die ungeordnet wäre, bestimmen zu lassen“ (LOYOLA, §§ 21, 23; vgl. auch WALTHER 2002, S. 242–248; nach ihm das Folgende). Vollkommen sollte man die eigenen Neigungen beherrschen lernen, das eigene Leben unter Kontrolle bringen. Doch nicht ein starkes Selbst war dazu nach Meinung des Ignatius in der Lage, im Gegenteil: Gerade aus dem Stolz auf eigene Leistungen erwachsen die entsetzlichsten Sünden, gerade das Bewusstsein der eigenen Anlagen führte in den Abgrund der Gottesferne. Am Anfang der Exerzitien hatte daher ein Schock zu stehen: Die Schüler sollten erkennen, dass ihr eigenes Selbst einem gottgefälligen Leben im Wege stand, dass es niedergerissen und überwunden werden musste, um der göttlichen Verdammnis zu entgehen. Minutiös war ihr bisheriges Leben zu rekapitulieren, als Abfolge von Versagen und Schuld mussten sie es erkennen. Erst wer darüber in vollkommene Verzweiflung gestürzt war, erst wer sich, getrieben von Angst, Zerknirschung und Scham, als nichtswürdig erfahren hatte, fand durch den geistlichen Führer Hilfe, sein Leben neu zu ordnen. Das Mittel dazu war die Versenkung in die Geschichte Jesu. Mit der gleichen Anschaulichkeit, mit der sie sich ihr eigenes Leben als Weg in die Sünde und Hölle vor Augen geführt hatte, sollten sie sich jetzt das Leben des Erlösers vergegenwärtigen. All ihre Einbildungskraft war dabei gefordert, alle sinnlichen und intellektuellen Vermögen sollten sie dafür einsetzen. So nichtswürdig deren vormaliger Gebrauch gewesen sein mochte, so richtungslos sie durch das Niederreißen des Selbst geworden waren, im ergriffenen, visionären Nacherleben der Heilsgeschichte fanden sie Berechtigung, Ordnung, Sinn. Wer seine Begabung in den Dienst der Nachfolge stellte, so war in den Exerzitien zu lernen, der fand Erlösung vor Einsamkeit und Schuld – den Schrecken der Individuation.

Befestigt wurde diese Erfahrung durch regelmäßige Gewissenserforschung und Beichte bei dem geistlichen Führer, ständigen Anreiz erhielt sie durch das Institut der Marianischen Kongregation, das die Jesuiten für ihre Schüler einrichteten. Dort aufgenommen zu werden, war eine Auszeichnung, die nur besonders begabten, besonders engagierten Schülern zuteil wurde. Unter Anleitung eines Paters traf man sich nach dem Unterricht, um zu beten, geistliche Bücher zu lesen, zusätzliche geistliche Übungen wie das Rosenkranzbeten oder Wallfahren auf sich zu nehmen, gute Werke zu vollbringen, indem man

ren“ war offenkundig der Sinn der Exerzitien im Aufnahme ritual – und dies, obwohl die beiden Kandidaten auch zuvor schon von Jesuiten erzogen worden waren. Umkehr und neue Initiation wurden mehrfach wiederholt.

Kranke und Gefangene besuchte oder Bittgänge unternahm. Solch ostentative Nachfolge zahlte sich aus: Wer Mitglied der Kongregation wurde, gehörte bei Wallfahrten, Prozessionen, Gottesdiensten zu einer herausgehobenen Gruppe, bei der Feier von Marienfesten stand er im Mittelpunkt, Ablässe und Privilegien im Schulalltag waren ihm gewiss, wie die Jesuiten überhaupt die Lust an Konkurrenz und Überbietung förderten (ENGELBRECHT 1983, S. 160 f.). Jedem Schüler war ein anderer als Rivale zugeordnet, der die Fehler des Konkurrenten anzuzeigen und zu verbessern hatte. Täglich waren in den Unterricht mündliche Wettkämpfe (*concertationes*) eingebaut, im Lyzeum traten an ihre Stelle die öffentlichen Disputationen. Alle Leistungen wurden öffentlich gemacht, Jahr um Jahr zeichnete man die besten Schüler durch Preise aus. Im Wettstreit um streng formalisierte Fähigkeiten und praktische Frömmigkeit fand die Jesuiten-Erziehung ihr Ziel. Hervorgehoben wurde, wer die Muster besonders weltgewandt beherrschte; ihm wurde die Überzeugung vermittelt, die Speerspitze des göttlichen Erlösungswerks auf Erden zu bilden.

In diese dreistufige Ausbildung hatten die Aspiranten auf eine Kirchenkarriere ihre Residenzpflichten als Domizellare einzubauen. War die Aufschwörung im wesentlichen ein Geschäft der Erwachsenen gewesen: des Domherrn, der ihn nominiert hatte, des Kapitels, das ihn empfing, der Adjuranten, die für seinen Adel bürgten, des Notars, der den Vorgang protokollierte, so diente die Residenz einer wirklichen Eingewöhnung. In ihr sollte der Jungherr seine Pflichten und die Bräuche im Domkapitel kennen lernen, auch sich selbst dort einführen. Schließlich würden die anderen Domizellare, auch viele Kapitulare Jahrzehnte mit ihm verbringen müssen, eng mit ihm zusammenarbeiten, irgendwann aber auch auf das schärfste konkurrieren.

Oft wurde die Residenz gleich nach der Aufschwörung geleistet, d.h. im Alter von neun bis zehn Jahren. Das hatte einmal den Sinn gehabt, die Knaben möglichst früh an die Domschulen zu holen; nur als Jungherren konnten sie überhaupt eine Schule besuchen. Im 17. und 18. Jahrhundert hatten die Domschulen diese Bildungsfunktion längst an die Jesuiten-Gymnasien verloren. Gezielt in Kathedralstädten waren diese gegründet worden, um Nachwuchs für die Geistlichkeit heranzuziehen. In der Praxis gingen die Jungherren seitdem bei den Jesuiten zur Schule, während sie ihre Residenz ableisteten. Da dies, je nachdem wie viele Pfründen ihre Familie ihnen verschafft hatte, in der Regel an mehreren Domkapiteln geschah, mussten sie die Schulen mehrmals wechseln – eine Mühe, die dadurch erleichtert wurde, dass die Jesuiten überall nach dem gleichen Lehrplan und mit den gleichen Lehrbüchern unterrichteten.

Im Vergleich mit dem Zugriff durch die Jesuiten war die Residenz als Domizellar eine leichte Bürde. Die Jungherren unterstanden dem Domscholaster³¹: einem milden Kapitularen, nicht selten ein Verwandter, der den eigentlichen Schulmeister beaufsichtigte, wenn dieser mit ihnen Kniebeugen übte und das Brevierbeten, das Chorrocktragen und wie man sich in den verschiedenen Gottesdiensten zu benehmen hatte.³² Für Disziplin waren bei adligen Zöglingen ohnedies die Hofmeister zuständig³³, auch an den Jesuiten-Gymnasien blieben die meist jungen Lehrer vom Strafen entlastet. Die Pflichten der Residenten waren gering. Verlangt wurde, dass sie sechs bis zwölf Monate ununterbrochen in der Kathedralstadt anwesend waren³⁴ und dabei täglich im Domchor an wenigstens einem Stundengebet oder der Messe teil-

-
- 31 „Die adeliche Jugend, nachdem sie zu der Zahl der Domicellaren und neu antretenden Geistlichen angenommen und eingeschrieben ware, stunde solang unter dem Gehorsam und Obsicht des Domscholasters, sowohl was die zu erlernende Wissenschaften, als die Sitten betrafe, biß sie ihre Studien vollbracht hatte“ (SALVER 1775, S. 162); vgl. RAUCH Teil I, S. 185, 188.
- 32 Leider sind erst die Residenzen der dritten SCHÖNBORN-Generation durch Briefe und Rechnungen dicht überliefert; JOSEF FRIEDRICH ABERT hat sie in einer schönen Miniatur dargestellt (ABERT 1914). Es dürfte aber nicht ungewöhnlich gewesen sein, dass als erstes Breviere und Talare beschafft werden mussten und der Umgang damit zu üben war (ebd., S. 13 f.).
- 33 So berichtet der Hauslehrer von JOHANN PHILIPP FRANZ und FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN an deren Vater: „... nach dem mittag mahl wurd ich von dem H. Von Stadion [=Georg Heinrich von Stadion, der damalige Würzburger Domdechant, J.S.] beruffen, so mirh meine obligation und function scharff zu gewißen geführt, eine bequemiche regul Von puncten zu puncten die Jungen Herrn zu tractiren dictirt, welche gehorsahmbst amplectirt und fleisig nach zu kommen versprochen und verspreche.“ (HEINRICH HUMBERT aus Würzburg an MELCHIOR FRIEDRICH VON SCHÖNBORN in Aschaffenburg, 15. November 1687. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 864). Hier wie mit den Jesuiten hatten die Hauslehrer zu kooperieren, die Hausaufgaben zu kontrollieren, schwierige Lektionen zu üben und zu vertiefen.
- 34 In einem Dekret vom 23. Februar 1667 hat das Würzburger Domkapitel diese Anwesenheit folgendermaßen geregelt: „... soviehl der *Domicellarn* Erste Residentz, oder Auch der DhumbCapitularherrn oder Domicellarherrn, wan sie *absentes* Einmahl wordten, oder *de facto* weren, oder würdten vndt Ihre Andere, dritte, oder Virte Residentien *reassumiren* da Ist, vndt verbleib[en] solche *Continua* dergestalt, vndt mit deutlichen Verstandt, daß Kein Herr Einige Nacht aus der Statt, wan er Anderst seine Residentz nit *interrumpiren* will, verbleiben, oder *pernoctiren* sollte, oder Könne, sondern 26 Wochen 1 Tag Aneinander in der statt sein müßen“ (ByStAWü WU 84/146 und Standbuch Nr. 9, fol. 141^v-142^v). In Mainz dagegen wurde eine Residenz von einem Jahr verlangt, allerdings konnten anderwärtig verbrachte Residenzen teilweise angerechnet werden (RAUCH, Teil I, S. 188).

nahmen.³⁵ Da die Kapitulare nicht zusammen lebten, wurde dies auch von den Domizellaren nicht verlangt. Sie logierten entweder bei den Jesuiten im Internat, als Gast bei einem Kapitular, der ihrer Familie verbunden war, bei Verwandten oder zur Untermiete. Vorstellungen und Antrittsbesuche spielten eine große Rolle, beim Ballspiel und Kegeln lernte man die Chorbrüder besser kennen (ABERT 1914, S. 19). Prägend wirkte ein solcher Aufenthalt kaum, dafür war er zu locker und zu kurz. Man erkennt auch hier, welchen Mängeln die Jesuiten-Gymnasien abhalfen.

Allerdings sollte es bei der ersten Residenz nicht bleiben. Vorgesehen war durchaus, dass die Domizellare danach andernorts weitere Residenzen ableiteten, ferner für eine gewisse Zeit (vorgesehen waren meist zwei Jahre) eine Universität bzw. ein Jesuiten-Kolleg besuchten.³⁶ Im Anschluss aber würde

35 „... weihen zugleich Ein Herr deß tagß Einmahl in die Kirchen zukommen mit der maaß verbunden, daß Ihme sonst bey der Pforten, Vnndt *Presentz*, für solchem tag die verdinst abgezogen werden: Jedoch das dieser tag dan versaumbten Kirchen, Eß seien nun dieser, Einer oder mehrer Jhnen [=den Domizellaren, J.S.] an Vnderbrechung, oder *Interruption* der Residentz nit, schädlich oder nachtheilig sein sollen, sondern diesem oder mehrern Wiegesagt, verabsaumbten tag: hernach zu *Complirung* der Residentz wiederumb müßen Ersetzet vnndt Ergäntzet werden“ (ByStAWü WU 84/146 und Standbuch Nr. 9, fol. 141^v-142^v). Schon JOHANN PHILIPP VON SCHÖNBORN hatte sich veranlasst gesehen, 1650 in Würzburg ein Statut anzulegen, um „den *acatholisch[en]*, so ohne daß ein vleißiges, vndt wachtbahres aug, auff die Catholische christliche tragen, kein bößes *exempel*, oder *scandalum in modo viuendi* zugeben, vielweniger demm Zorn Gottes über vnß weiters zuerwecken, welcher durch bößes leben über vns *prouocirt* wirdt“ und darin auch den Domkapitularen ihre Pflicht zum täglichen Erscheinen im Domchor eingeschärft: „... weil bey den Domicellaren, welche Entweder *in studyis* oder nimmer *in studyis* die *inspection* der oberen vndt deren *Disciplin* daß beste mittell, also daß so wohl *in bonis morib[us]*; als *lectione horarum Canonicarum*, in täglicher Ersuchung der Kirchen, Jhres christlichen beruffs, vndt standts haltung, beynebenß *in studyis* wohl zu *informiren*, vndt darzu anzuweisen, damit dieselbe heüth oder morgen, der Kirchen nützlichen dienen, vndt Jhrer *vocation* gemeß leben, vndt als stiefft sich deren, alß nachuolgender *Capitum*, vndt *membrorum* verfreßlich zugetrösten;“ (ByStAWü, WU 84/145 und Standbuch Nr. 9, fol. 136^v-138).

36 Auch dies war durch Statuten geregelt, in Würzburg etwa durch eine „*Instructio noua et correcta Anno 1652*“ (ByStAWü, HV MS f. 234): „Ein Jeder Junger Domicellar des dombstifts zu Würzburg so sich uf eine Vniuersitet ad studia begeben will, ist vermög des Stifts statuten nachfolgenden puncta sub poena suspensionis zu halten schuldig, Nemblichen vnd. Fürs Erste. das Er sich intra illud Tempus, so ihm von dem herrn dombdechandt, oder einem Ehrwürdigen dombCapitl ad Jtineris Confectionem præfigirt, vnd angesetzt, ad locum study verfüge, nisi legitimum impedimentum das Er in solcher Zeith dahin nicht gelangen könnte, illi acciderit. Fürs Andere. da Er ahn das selbig orth gelangt, soll Er den nechsten à Rectore Vniuersitatis sich in matriculam einschreiben, vndt deßwegen

schon ihr Interesse an einem Einkommen sie wieder zurückbringen, kamen doch nur die Domizellare vor Ort in den Genuss der Präsenzgelder und zahlreicher weiterer Vergünstigungen. Auch musste sich für die Selbstverwaltung des Domkapitels und seiner Besitzungen engagieren, wer über die Ämterlaufbahn aufsteigen wollte. Die erste Residenz war also lediglich ein Einstieg, viele weitere, kürzere und längere Aufenthalte hatten zu folgen.

Nur vor diesem Hintergrund ist das Ritual zu verstehen, mit dem die Domizellare aus der Aufsicht des Domscholasters entlassen wurden: die so genannte Emanzipation.³⁷ Sie fand oft lange nach der ersten Residenz statt, in Würzburg z.B. erst, wenn fünfzehn weitere Domizellare Präbenden übernommen hatten. Entscheidend war der Rang, der durch das Dienstalster erwor-

Rvdissimo Capitula Ein Testimonium zu kommen laßen. Fürs dritte p. die weil in der nechsten Reformation Cleri, auch vnder anderem versehen, was maßen sich die Junge dombherrn in ihren studys verhalten sollen, So ist dahero ein Jeder alle Jahr seines verhaltens vnd studirens â suis Præceptorib[us], seu superiorib[us] Academiæ wohlbedachtem Einem Ehrw: dombCapitl ein Testimonium zu vberschickhen schuldig. Zum Vierten p da Er sich von derselben Vniversitet uf eine andere begeben würde, mus Er Ratione discessus a dictis Superiorib[us] deßen Ein Vrkundt begehren, vndt dieselbig neben dem Testimonio Immatricula[tion]is alteri[us] Academiæ, uf welche Er sich begibt, gleichfals Rdissimo Capitulo zue senden, wie auch, da etwan sterbens, oder kriegs leüften einfielen, Er Zu thuen schuldig ist, dan sonstn, das [sic] Es verbleiben, vnd nicht geschehen solte, werden ihm die fruct[us] præbenda üfgehoben, vnd wirdt Er dardurch nicht allein suspensus, sondern auch Absens, bis weilen aber von dem Orth da Er studiret, recreandi animi causa Städt, vndt ländter zu besichtigen, sich üf etliche wochen zu absentiren, ist ihm ohne gefahr, es wirdt ihm aber verbodten contra statuta Ecclesiæ Herb: et R.dissimum Capitulum, nec Romæ aut alibi nichts zu impetiren, vnd aus zu bringen, nec Impetratis uti. p So auch Ein Junger dombherr sich ex Academia Germanicâ ad Exteras Nationes, als in Itali- am, franckhreich begeben wolt, mus Er wie oben gemelt, ratione discessus Ein Testimoni- um, das mit gutem willen, vnd nahmen, von dem einem Orth Er Abreyse, dan hingegen, wo Er in franckhreich, Itali- am, oder Hispaniam, uf eine andere Vniversitet anlangt, Ebenmeßig ein Testimonium aliud novum Immatriculationis ibidem factæ, vnderthenig Capitulo Einschickhen, vnd ist vnnöthig, das Er deßwegen zuvor widerum anhero Rayse vnd petire, sondern Rectâ von einer Vniversitet üf die andere servatis prædictis Raysen möge.p.“

- 37 „Und forderte es alsdann Zeit, Alter und Rang, und zählten 15 Domicellaren nach sich, so wurden sie gleichsam von der Schule freygesprochen, und dem Gehorsam des Herrn Domdechants unterworfen [statt dem des Domscholasters, J.S.]; Diese Freysprechung, die man die Emancipation nannte, und den Namen von den Römern erborgte, geschahe nach der Gewohnheit der Domstiftern mit verschiedener Feyerlichkeit, um gleichsam ihren noch zarten Gemütern das Andenken ihrer Lehrjahre, und der in selben erhaltenen Kännntnisse sowohl in Wissenschaften als guten Sitten einzudrucken. Welche hohe Würde alleinig von einem zeitlichen Bischöfe vergeben wird.“ (SALVER 1775, S. 162 f.)

ben worden war, nicht ein formaler Bildungsabschluss. Kniend musste der Emanzipand den Domscholaster um Freisprechung bitten, erst nach zwei symbolischen Hieben bekam er sie gewährt – nicht ohne danach im Spalier der rangniedereren Domizellare noch Spießruten laufen zu müssen.³⁸ Das zeigt, dass der Domscholaster das Recht besessen haben muss, die Jungherren körperlich zu strafen, ja dass Schlagen und Geschlagen-Werden einmal Mittel domkapitulärer Vergemeinschaftung war.³⁹ Als klassischer Männerbund gibt das Domkapitel sich durch sein Freisprechungsritual zu erkennen.

38 Nach einer Frühmesse im Kreis der noch nicht emanzipierten Domizellare begab man sich zur Domschule in den Kreuzgang der Kathedrale. „Da angelangt, setzte sich der Scholastikus auf einen einige Stufen erhöhten Sitz, bis zu demselben hin bildeten die anwesenden Domizellare eine Doppelreihe, der Schulmeister in sonntäglichem Anzug bot hierauf dem Scholastikus und jedem Domizellare eine am Griff roth umbundene Birkenruth, und der Emanzipand, der sich inzwischen in einem Nebengemache bis auf die Beinkleider gänzlich entkleidet hatte, trat mit 2 kreuzweise über die Brust gehaltenen größeren und an ihrem Griff gleichfalls roth umbundenen Birkenruthen, die sich über die Schultern nach dem Rücken hin umbogen, in Begleitung zweier dazu erbetenen Zeugen (stets Vikare) durch die aufgestellte Doppelreihe seiner Mitbrüder vor dem Scholastikus. Hier kniete er sich auf die mit einem Teppiche belegten Stufen dessen Sitzes und beantwortete die an ihn gestellte Frage: ‚Quid petis?‘ mit den Worten: ‚Peto emancipationem‘; wornach der Scholastikus ihm mittelst der in Händen habenden Birkenruth die beiden Schulterseiten unter dem Ausspruche berührte: ‚Ego te emancipo in nomine patris et filii et spiritus sancti, amen.‘ Alsdann erhob sich der Emancipirte, bezeugte mit einer Verbeugung gegen den Scholastikus seinen Dank, und repassirte die Reihe seiner Mitdomizellare, deren jeder ihm im Durchgehen einen leichten Hieb erteilte. Im Nebengemach legte er sofort die vordem angehabten Chorkleider wieder an, und wurde bei seiner Rückkunft zu den Versammelten unter dreimaligem Vivatrufe der Domschuljugend von seinen Chorbrüdern beglückwünschend empfangen.“ Es folgte ein üppiges Frühstück im Kapitelhaus mit Zeugen und Gästen, das nicht weniger als hundert Reichstaler kosten durfte (ANONYM 1838, S. 138). In einer Anmerkung weist der Herausgeber darauf hin, dass der „Herr Verfasser des obigen Aufsatzs, ein hochverehrtes Ehrenmitglied des historischen Vereins“, eine solche Emanzipation persönlich durchlaufen hat. Es handelte sich also um ein Mitglied des Würzburger Domkapitels, das sich lange nach der Säkularisation an untergegangene Bräuche erinnerte. Der Text wurde 1838 veröffentlicht, die Emanzipation habe unter dem Domscholaster CARL THEODOR VON DALBERG stattgefunden, als dieser „auch schon Koadjutor von Mainz, Worms und Konstanz war“. Sie muss also vor dem Jahr 1800 stattgefunden haben, in dem DALBERG Fürstbischof von Konstanz wurde.

39 Als das Ritual um 1800 entschärft werden sollte, äußerten die älteren Domherren Bedenken, weil sie es „als eine Schutzwehre“ ansahen, „wodurch die Prinzen aus großen Regenthäusern abgehalten werden dürften, sich in die Stifte einzudrängen“ (ANONYM 1838, S. 139). Bestätigt wird dies durch eine Information, die DAVID HUME auf einer Reise durch Würzburg aufgeschnappt hat: „The Bishop of Wurtzburg is chosen from amongst the Cannons, who have a very good Artifice to exclude Princes. Tis a Rule, that every one

An diesen Rahmenbedingungen hat sich für die dritte SCHÖNBORN-Generation nur an zwei Stellen etwas geändert: am Anfang und am Ende. Statt in Steinheim erlebte sie ihre Kinderjahre in Aschaffenburg, wo ihr Vater MELCHIOR FRIEDRICH das Amt des Mainzer Vizedoms wahrnahm, in das er 1672 von seinem Onkel JOHANN PHILIPP berufen worden war (ausführlich: DOMARUS 1957). Eine weitere Stufe war die Familie damit aufgestiegen: Mit der Erfurter Statthaltereirei bildete das Aschaffener Vizedomamt den ranghöchsten und einträglichsten Posten, der in der kurmainzer Provinzverwaltung (und damit einigermaßen unabhängig von den Wechselfällen bei Hofe) zu vergeben war (CHRIST 1997, S. 46–50, 84–86, 112–120; DERS. 1963, S. 63–66). Einhundert Jahre lang: bis 1772, wurde das Amt von einem SCHÖNBORN an den nächsten weitergereicht; nach Aschaffenburg verlagerte sich daher der Lebensmittelpunkt des weltlichen Familienkerns.

Bald nachdem er das Amt übernommen hatte, ließ MELCHIOR FRIEDRICH an exponierter Stelle den prächtigsten Adelshof errichten, den die Stadt bis dahin gesehen hatte (MADER 1918, S. 298–302): Die Straße über die Mainbrücke – Keimzelle und Magistrale der Stadt – lief direkt darauf zu. Selbst das kurfürstliche Schloss rückte damit städtebaulich an die Peripherie. Unmissverständlich signalisierte die Familie ihren Herrschaftsanspruch über die zweite Residenzstadt des Kurfürstentums.

Städtischer verlief dadurch die Sozialisation der dritten SCHÖNBORN-Generation, formeller als die ihres Vaters und seiner Geschwister im kleinen Steinheim, auch prätentioser. Etiquette zwang ein Gebäude wie der SCHÖNBORNER Hof in Aschaffenburg seinen Bewohnern auf. Weit weniger blieben die Kinder sich selbst überlassen – mit dem Rang der Ämter, der Vielzahl von Funktionen beschäftigte der Vater auch mehr Sekretäre; von ihnen dürften die Kinder schon früh Privatunterricht erhalten haben.⁴⁰ Sie zu fördern, gab es in Aschaffenburg zahlreiche Möglichkeiten. Da war das Jesuiten-Gymnasium,

at entring shall receive a very hearty drubbing from the rest: A Brother of the Elector of Bavaria offered a Million of Florins to be exempted from the Ceremony, & could not prevail.“ (DAVID HUME an JOHN HOME OF NINEWELLS, Würzburg 30. März 1748. In: HUME 1932, Bd. 1, S. 124)

40 Als die ältesten Söhne JOHANN PHILIPP FRANZ und FRIEDRICH CARL ihr Elternhaus verließen, um in Würzburg die Residenz als Domizillare anzutreten, kauften sie als erstes vier Kalender, die sie „auff Asschaffenb. [sic] Geschicht für den H. præceptor und Herrn christian“ (Abrechnung des Hofmeisters HEINRICH HUMBERT, Würzburg 17. Dezember 1687. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 864). CHRISTIAN SCHAD war einer der engsten Sekretäre MELCHIOR FRIEDRICHs – zu ihm wie zu einem namentlich nicht identifizierbaren eigenen Hauslehrer gab es offenbar eine innere Bindung.

das die Söhne unweigerlich besuchten, mit seiner Bibliothek, den Theateraufführungen, den eloquenten Predigern. Da war das alte Stift St. Peter und Alexander, in dessen Kirche die prachtvollen Altäre und Grabmäler einander überboten. Hier bekam man die aufwühlenden Predigten des Stiftsherrn JOHANN JAKOB SENFT zu hören: eines charismatischer Seelsorgers, der, am Collegium Germanicum der Jesuiten in Rom ausgebildet, in späteren Jahren zum Weihbischof von Thüringen ernannt wurde, wo er rücksichtslos für die Sittenstrenge des Klerus kämpfte (RAAB 1957, S. 769–776; JÜRGENSMEIER 1990, S. 458 f.). Ihm könnte die religiöse Früherziehung der SCHÖNBORN-Kinder obliegen haben, seiner Lenkung jedenfalls wurden 1689 die Studien der beiden ältesten Söhne anvertraut, als diese nach den Residenzen in Würzburg und Mainz in Aschaffenburg das Lyzeum besuchten (ABERT 1914, S. 25). Senft war es offenbar auch, der sie auf die Idee brachte, ihre Studien am Germanicum in Rom zu vollenden. Mit Auskünften, die nur von ihm stammten konnten, bedrängten sie ihre Eltern und den Onkel LOTHAR FRANZ, der Bitte zu willfahren (ebd., S. 26).

Das ist die zweite eklatante Änderung, die sich in den Werdegängen zeigt. Hatte an den Jesuiten-Gymnasien kein Weg vorbei geführt, die Wahl der Universitäten verrät, woran den SCHÖNBORN gelegen war. JOHANN PHILIPP und PHILIPP ERWEIN, die Weichensteller der ersten Generation, hatten in den 1620er Jahren zusammen in Orleans und Siena studiert (JÜRGENSMEIER 1977, S. 19–22). Um Theologie war es dort nicht gegangen. Zwar wurden auch in Orleans die Artes von den Jesuiten gelehrt, doch das Fach, auf das die Brüder zielten, war die Jurisprudenz. Juristische Studien bescheinigen ihnen die Zeugnisse, die sie aus Würzburg und Siena dem Domkapitel vorlegten. Dabei folgten der junge Stiftsgeistliche und sein Bruder den Gepflogenheiten des Standes (BORCHARDT 1998, S. 156–159, 168; SCHRAUT 2005, S. 247–260). Um Weltläufigkeit und Weltklugheit war es ihnen zu tun. Ersterem diente das Erlernen der modernen Sprachen. Vor allem Französisch: das Distinktionsmittel des Adels und der Höfe, musste perfekt beherrscht werden; um mit Rom und der Kurie zu kommunizieren, war gutes Italienisch vonnöten. Außerdem hatte man seinem Auftreten als Kavalier Schliff zu verleihen, hatte man die richtige Kleidung, die richtige Frisur, das richtige Benehmen zu kennen – in dieses adlig-höfische Bildungsideal fügte die Jurisprudenz sich ein.

Auch für die zweite SCHÖNBORN-Generation behielt es an Geltung. Als LEIBNIZ 1673 für den Sohn seines Gönners BOINEBURG den Arbeitsplan für einen Studienaufenthalt im Ausland aufstellte, nannte er Französisch, Latein,

Mathematik, Tanzen, Fechten, Geschichte, Geographie, Gitarre und den Besuch der Komödie⁴¹; die Konversation bei Visiten sei „der größte Nuz so man von Paris haben kann“.⁴² Deutlicher strenger, aber nicht weniger weltlich ist das „Reglement“, das MELCHIOR FRIEDRICH 1699 für den Universitätsaufenthalt seines Sohns ANSELM FRANZ verfasste⁴³: Die juristischen Studien stehen dort im Mittelpunkt, sie sollen mit aller Ernsthaftigkeit betrieben werden, umrahmt aber vom Französischen und der Musik. Nun waren weder PHILIPP WILHELM VON BOINEBURG noch ANSELM FRANZ VON SCHÖNBORN für die geistliche Laufbahn ausersehen. Das Hofmann-Ideal aber, dem ihre Väter in diesen Vorgaben folgten, hatte offensichtlich mit deren Erziehung auch die ihrer geistlichen Brüder bestimmt. FRANZ GEORG VON SCHÖNBORN beispielsweise, den Erstgeborenen und großen Hoffnungsträger der zweiten Familiengeneration, ließen Vater und Onkel 1654–1656 in Paris studieren (JÜRGENSMEIER 1978, S. 105). Augenscheinlich erachteten sie es für die angestrebte Stiftskarriere für vorteilhafter, wenn der junge Mann die französische Hauptstadt kennen lernte und den Hof nach dem Scheitern der Fronde – war Frankreich doch bis dahin der wichtigste Bündnispartner für JOHANN PHILIPPS Reichspolitik gewesen. Mit einem Kardinal Mazarin verkehren zu können, ihn zu kennen und ihm gewachsen zu sein, wenn es galt mit französischer Hilfe den Kaiser im Reich in Schach zu halten, das war die Qualifikation, die ein SCHÖNBORN der zweiten Generation erwerben sollte.

Nach den Erfahrungen, die man dann mit dem persönlichen Regiment LUDWIGS XIV. machte, änderte sich die politische Orientierung der SCHÖNBORN. Aus der wichtigsten Garantmacht der westfälischen Friedensordnung verwandelte Frankreich sich in eine Bedrohung auch für die kleinen Reichsstände; empfindlich schränkte dies die Bündnisoptionen der Reichspartei ein. Der jüngste Sohn aus der zweiten Familiengeneration wurde nicht mehr nach Paris geschickt; stattdessen besuchte er 1675–1676 in Wien die Universität.⁴⁴ Jetzt musste sich am Kaiserhof orientieren, wer in der Reichskirche vorankommen wollte. An der Kavaliersbildung der jungen Stiftsgeistlichen änderte dies nichts. Auch LOTHAR FRANZ hat in Wien nach dem obligaten Grundstudium bei den Jesuiten die Rechte studiert.

41 Stundenplan für PHILIPP WILHELM VON BOINEBURG, März (?) 1663 (LEIBNIZ 1923/1983, S. 332 f.); SCHRÖCKER 1976, S. 253 f. mit Anm. 15.

42 LEIBNIZ an JAKOB MÜNCH, Herbst 1673 (LEIBNIZ 1923/1983, S. 370).

43 SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 870; in Teilen gedruckt bei ABERT 1914, S. 10 f.

44 SCHRÖCKER 1976, S. 255; JÜRGENSMEIER 1978, S. 107 f., der als erster auf die politischen Implikationen dieser Universitätswahl hingewiesen hat.

Von den sieben Söhnen der dritten Familiengeneration dagegen studierten vier am Collegium Germanicum in Rom.⁴⁵ Hatten die SCHÖNBORN ihre Orientierung weiter verändert? Waren sie unter dem steten Einfluss der Jesuiten klerikal geworden? Zwei Umstände zeigen, dass davon keine Rede sein kann. Zum einen hatte das Germanicum sich im Verlauf des 17. Jahrhunderts allmählich in eine „Adelsanstalt“ verwandelt.⁴⁶ Nicht mehr nur Priester und Missionare für das umkämpfte Reich wollte man dort heranziehen, vielmehr ging es zunehmend darum, den adligen Führungsnachwuchs zu formen. Dafür nahm man eine gewisse Verweltlichung in Kauf. Der wissenschaftliche Anspruch wurde reduziert; anstelle von Dogmatik und Exegese lehrte man Kirchenrecht; kräftig wurde für das Fortkommen der Alumni gesorgt. Das Germanicum entwickelte sich zur Kaderschmiede für die Reichskirche: Wer in ihr Karriere machen wollte, durfte die dort vermittelten Chancen und Bekanntschaften nicht ignorieren.

Zum anderen haben die SCHÖNBORN sich mit dem Germanicum nicht begnügt. Alle Söhne, die ihre Studienjahre dort absolviert hatten, wurden anschließend auf eine Kavalierstour geschickt – das erste Brüderpaar u.a. nach Paris, wo es noch einmal juristische Vorlesungen besuchte (DOMARUS 1951, S. 114, 159); das zweite in Ergänzung seines bisherigen Studiums an die Universität Leiden (ZOBLEY 1949, S. 13; DOMARUS 1954, S. 20). Auch alle jüngeren Söhne haben dort studiert (DOMARUS 1961, S. 33–37). Wo wurde damals eine bessere Einführung in das Reichsrecht geboten! Protestantische Universitäten im Reich kamen für den SCHÖNBORN-Nachwuchs nicht infrage. Ohnehin begannen die Errungenschaften HERMANN CONRINGS sich dort auch gerade erst durchzusetzen. Leiden war da weiter: Für Studierende aller Konfessionen aus dem Reich hatte man dort Professuren geschaffen, an denen eine fortschrittliche Darstellung der Materie zu hören war.⁴⁷ Wenn schon die

45 Nämlich JOHANN PHILIPP FRANZ und FRIEDRICH CARL von 1690 bis 1693, DAMIAN HUGO und RUDOLF FRANZ ERWEIN VON SCHÖNBORN von 1693 bis 1696. SCHMIDT verzeichnet sie in seiner Liste der Germaniker und nennt die Matrikelnummern, unter denen sie sich von den Jesuiten eingeschrieben wurden: 1/2773, 1/2774, 1/2856, 1/2857 (SCHMIDT 1984, S. 297).

46 So WOLFGANG REINHARD in seiner Einführung (SCHMIDT 1984, S. XIV). Das Folgende nach den Ergebnissen dieser Studie, ebenso BORCHARDT 1998, S. 168.

47 Zur Bedeutung der Jurisprudenz in Leiden s. SCHNEPPEN 1960, S. 54 f., 98–105; OTTERSPEER 2002, S. 73; HAMMERSTEIN 1972, S. 105. Kritik an dem Ansehen, das die Leidener Rechtsprofessoren dadurch bei dem katholischen Adel im Reich gewonnen hatten, übt dreißig Jahre später, als die Errungenschaften längst Gemeingut geworden waren, Johann Jacob Moser: „Vitriarius hörte Böcklern, ... wurde hernach Professor zu Leyden,

konfessionelle Festigkeit nach einer vollständig durchlaufenen Jesuiten-Erziehung über alle Zweifel erhaben war, konnte man die jungen Männer auch ins Ausland schicken, damit sie richtig gute Rechtswissenschaft lernten. Im Vergleich mit ihren Vorfahren hat sich die Studienzeit dieser SCHÖNBORN dadurch fast verdoppelt. Und nicht nur quantitativ gewann die Hochschulausbildung an Gewicht. In Leiden saßen die angesehensten Juristen Europas: Bei HUGO GROTIUS hörten die jungen SCHÖNBORN Völker- und Naturrecht⁴⁸; neben dem Reichsrecht wurden Zivil- und Handelsrecht studiert (DOMARUS 1954, S. 20). Direkt nach Leiden, ohne Studium in Rom, gingen die jüngeren Söhne ANSELM FRANZ und FRANZ GEORG – auch die SCHÖNBORN der dritten Generation erwarben ihre entscheidenden Verfahrenskenntnisse also in der Jurisprudenz. Für FRIEDRICH CARL wurde die Juristerei nachgerade zur Leidenschaft. In Amt und Würden gelangt, förderten alle SCHÖNBORN, die das Germanicum besucht hatten, an ihren Landesuniversitäten nicht die Jesuiten und die Theologie, vielmehr stützten sie deren Dominanz zugunsten von Jurisprudenz und Geschichte zurück.

So unmissverständlich ihr Studium an Germanicum und Universität Leiden die SCHÖNBORN der dritten Generation als Elite und künftige Führungskräfte auswies, ganz außergewöhnlich war es nicht. Durchaus lassen sich im rheinfränkischen Stiftsadel vergleichbare Bildungsgänge finden. Nicht die äußeren Stationen unterschieden die SCHÖNBORN von ihren Konkurrenten, man wird nach dem Geist fragen müssen, in dem sie studierten. Dafür liegt mit den Korrespondenzen zwischen Eltern, Hofmeistern und Kindern erst für die dritte Generation eine dichte Überlieferung vor. Diese aber ist sprechend genug; auch lässt sie über die Eltern MELCHIOR FRIEDRICH und MARIA SOPHIE Rückschlüsse auf den Einfluss von deren Vätern und Mentoren zu.

Von den Vätern muss dabei zuerst die Rede sein, denn Erziehung bei den SCHÖNBORN war streng patriarchal (ABERT 1914, S. 9 f.; SCHRÖCKER 1976, S. 253). Der elterliche Wille, vor allem der des Vaters, stand dem göttlichen

allwo er und sein noch lebender nun auch zu Leyden docirender Herr Sohn wegen ihrer Wissenschaft in Jure publico in solcher Reputation resp. gestanden und noch stehen, daß mich ein fürnehmer Kayserlicher noch lebender Minister [=Friedrich Carl von Schönborn?, J.S.] versichert, wann ein Oesterreichischer Cavalier den Vitriarium gehört habe, so habe er in Oesterreich schon die Praesumption für sich, daß er was verstehe und wann er hingegen Vitriarium nicht gehöret habe, so habe er die Praesumption wider sich, ob er auch noch so geschickt wäre.“ (Zit. n. SCHNEPPEN 1960, S. 55)

48 Von RUDOLF FRANZ ERWEIN soll es in Pommersfelden ein Kollegheft mit der Mitschrift von GROTIUS' Vorlesung „De pace et bello“ geben (ZOBLEY 1949, S. 13); der Verfasser erhielt keine Genehmigung, es einzusehen.

so nahe, dass beide oft in einem Atemzug genannt wurden.⁴⁹ Mit der gesamten Autorität der eingeschliffenen Ritualfrömmigkeit war die elterliche Stellung assoziiert⁵⁰, Auflehnung dagegen so undenkbar wie Kritik. Für seine Kinder kam der Vater gleich nach Gott. Als „Jlluustrissime Generosissime Gratosissime D. Domine“ oder „Hochwohlgebohrner Freyherr, Aller genädigster Herr Vatter“ redeten sie ihn in ihren Briefen an, „midt allen [sic!] er-

49 Z.B. „postremas nobis à gratiosissimo Domino parente Datas admonitiones, ut sincero obedientique convenit filio; submississime expleturus eum, et ita quidem ut Gratosissimo Domino parenti servitio, et omnibus et gaudio et honori esse possim, hisce Gratosissimum Dominum parentem Tutelæ altissimi, me vëro celsissimæ gratiosissimi Domini parentis gratiæ recommendatum et rogo et obsecro ...“ (JOHANN PHILIPP FRANZ aus Würzburg an MELCHIOR FRIEDRICH VON SCHÖNBORN in Aschaffenburg, 15. November 1687. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 864). Die Wahl des Lateinischen sollte dem Vater wohl die Fortschritte in dieser Sprache dokumentieren. Sie führte aber auch dazu, dass durch die verwendeten Floskeln aus dem religiösen Sprachschatz „der gnädigste Herr Vater“ mit dem himmlischen Vater praktisch identisch wird. Zugleich verwandelt es den Ausdruck völliger Zerknirschung (der Sohn antwortet auf ein briefliches Donnerwetter des Vaters) in eine lateinische Stilübung – gerade die Formelhaftigkeit dieses Lateins ermöglichte, die verlangte Entschuldigung zu rhetorisieren. Was der Sohn wirklich empfunden haben mag, spielt angesichts der Formvollendung keine Rolle. „... gott der allmächtige gebe das wir ... unsere zeit in seynem himlisch wohlgefallen zu bringen damitt wir seynen göttlichen willen erfüllen unsern H. elteren und allen ahnverwandeten Gänztliche Satisfaction geben“ (FRIEDRICH CARL aus Rom an SOPHIE VON SCHÖNBORN, 4. März 1690. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867). „... ie me Laisseray aisement [Textverlust! Möglicherweise: convaincre et] ne vous demande que des actions conformes a la volonté de Dieu et d'un Pere qui a des sentiments pour vous sans reproches“ (Abschrift eines Briefs des MELCHIOR FRIEDRICH an JOHANN PHILIPP FRANZ und FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN in Rom, 9. [?] Juni 1690. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867). Die Beispiele ließen sich mehren.

50 Dass dies auch für die Mutter galt, belegen nicht nur die respektvollen Briefe an sie, es wurde auch von Außenstehenden vermerkt. So äußerte ein enger Vertrauter der Familie: GOTTFRIED BESEL, der Abt von Göttweig, „mehrmalen“ zu JOHANN JACOB MOSER: „Wann er den Segen des vierten Gebots jemals sichtbarlich erblickt habe, so sei es in der Schönborn'schen Familie gewesen; denn alle Herren Söhne haben, da sie schon in den größten Würden gestanden, gegen ihre Frau Mutter einen solchen Respekt bezeugt, dergleichen nicht leicht Privat=Eltern von ihren Kindern zu gewarten haben, und sei mit Erstaunen anzusehen gewesen, wie, wenn die Frau Mutter in das Zimmer getreten, alles in einer solchen Ehrfurcht sich bezeuget habe, als wenn sie Kinder gewesen wären, die noch unter der Ruthe stehen und er habe das zeitliche Glück dieser Herren großentheils mit solchem ihrem Gehorsam gegen die Frau Mutter zugeschrieben.“ (SCHMID 1868, S. 29 f., Anm.) Was im Barock im Verhältnis zwischen adligen Eltern und Kindern üblich war, wurde von den SCHÖNBORN also offenbar deutlich überboten!

dencklichen Respect“ unterschreiben sie als „ühnwürdigeß kindt“.⁵¹ Auch gab er sich wie Gott: genau, streng, allwissend, fürchterlich in seinem Zorn, unerbittlich in seinen Forderungen und Strafen. Noch wenn die Söhne aus dem Haus gingen, um Residenzpflichten zu erfüllen oder Internatschulen zu besuchen, ließ er sie wöchentlich berichten; auch die eigens dafür bestellten Begleiter hatten beständig zu rapportieren. Unvermeidlich beschwor jede gemeldete Verfehlung ein Donnerwetter herauf. Leider sind die Briefe der Eltern nur erhalten, wenn es Konzepte gab – beruht die Überlieferung doch allein auf den Schriftstücken, die MELCHIOR FRIEDRICH aufbewahrt hat. Doch lassen die erhaltenen Antwortschreiben der Söhne und Lehrer Rückschlüsse auf das Verlorene zu. Immer wieder finden sich Briefe, in denen die Söhne väterlichen Zorn zu besänftigen suchen.⁵² Mit einem Klassikerzitat schildert der Hofmeister HEINRICH HUMBERT einmal, wie solch ein väterliches Zuchtschreiben wirkte: „... has prælegens meis Junioribus Dominis obstupuit, steruntque comæ uox faucibus hæsit utriusque“.⁵³ Auflehnung war hier ausgeschlossen, völlig mußte man sich den väterlichen Vorgaben unterwerfen.

-
- 51 JOHANN PHILIPP FRANZ an MELCHIOR FRIEDRICH VON SCHÖNBORN, undatiert [August oder September 1689?]. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 865.
- 52 Z.B. JOHANN PHILIPP FRANZ aus Würzburg an MELCHIOR FRIEDRICH VON SCHÖNBORN in Mainz, 13. Dezember 1687 (SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 864); FRIEDRICH CARL aus Rom an SOPHIE VON SCHÖNBORN, 4. März 1690 (SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867).
- 53 HEINRICH HUMBERT aus Würzburg an MELCHIOR FRIEDRICH VON SCHÖNBORN, 13. Dezember 1687 (SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 864); vgl. ABERT 1914, S. 17. Für die Hofmeister lag darin eine große Versuchung. Als Rangniedere hatten sie es ohnehin schwer, den Respekt ihrer pubertierenden Zöglinge zu erringen – da lag der Gedanke nahe, sich durch die eigenen Rapporte ein Stück von der väterlichen Autorität abzuschneiden. Unverblümt schlug Heinrich Humbert vor, eine solche Regelung vor den Kindern fest zu institutionalisieren: „... auch nach so Vielen guten und ernstlichen ermahnungen thunn die Junge Herrn die studia embsieger ampectiren, mehr solle sie doch zur forcht treiben und stimuliren wann ich ihnen in einem brieff Zeygen könte, daß Ewer Excellenz mohnatlich Von mir begehrten einen Catalogum wie sich ein Jedweder taglich Verhalten Hette“ (HEINRICH HUMBERT aus Würzburg an MELCHIOR FRIEDRICH in Mainz, 6. Dezember 1687. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 864). Dass eine solche Anlehnung an den Brotherm die Beziehung zu den Zöglingen zerstörte, braucht nicht eigens betont zu werden. Entsprechend kritisch fiel in der Rückschau das Urteil der SCHÖNBORN-Söhne über ihre Hofmeister aus: „... sonstn aber seint wir mit hofmeistern sehr unglücklich gewesen, wie es auch wohl bekannt ist, datum Stattschreiber, Humbert, Jakobi, Obercamp, Horneck, Zipp, Oberrichter und Hofrat Bauer, Buschmann und noch ein schlechter dero zu Wien beyrn Sintzendorf als Geistlicher gestorben ist“ (RUDOLF FRANZ ERWEIN an FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN, 11. Januar 1727. SAW KA Friedrich Carl, Nr. 35. Zit. n. DOMARUS 1954, S. 18).

Willkürlich waren diese nicht. Ausdrücklich wies MELCHIOR FRIEDRICH seine Söhne darauf hin, dass seine Forderungen nichts Unbilliges hatten.⁵⁴ Vielmehr verstand er seine Strenge als Ausdruck der Pflicht, für seine Kinder zu sorgen, indem er sie auf den rechten Weg brachte.⁵⁵ Das Bartholomäusstift in Frankfurt bat er, den Stifthern NIKOLAUS HORNECK zu beurlauben, damit dieser zwei SCHÖNBORN-Söhne als Hofmeister nach Rom begleiten könne – eine Bitte, zu der MELCHIOR FRIEDRICH sich berechtigt glaubte, „da mir dann billig obliegt zu education meiner kinder alle ersinnliche sorg zu tragen“.⁵⁶ Das war keine Phrase: Als Pflichtethiker tritt MELCHIOR FRIEDRICH uns aus all seinen Briefen entgegen. Was FRANZ PHILIPP FLORINUS 1702 in seinem „Kluge[n] und Rechts=verständige[n] Haus-Vatter“ schreibt – einem Buch, das MELCHIOR FRIEDRICHs Bruder LOTHAR FRANZ VON SCHÖNBORN gewidmet ist und die Normen der katholischen Lebenswelt im Reich formulierte –, hatte MELCHIOR FRIEDRICH verinnerlicht:

„§. 3. Die erste Pflicht, die Eltern ihren Kindern schuldig sind, ist die wahre Gottseligkeit, welcher der wahre Grund ist, worauf alles, was Eltern den Kindern schuldig seynd, beruhen muß. Diese sollen sie nicht allein durch gottselige Ermahnungen, sondern zu förderst mit ihren eigenen Exempel, so gleich in den ersten Jahren ihrer zarten Kindheit in sie drucken ...

§. 4. Auf diesem Grunde soll die andere Pflicht der Eltern stehen, nach deren sie ihre

-
- 54 „[Je ...] ne vous demande que des actions conformes a la volonté de Dieu et d'un Pere qui a des sentiments pour vous sans reproches et [Textverlust]ettes ne scauvoient estre rejetter de vous qua[nd] vous viendrez une fois a La parfaicte connoissance du bien et du mal.“ (Abschrift eines Briefs des MELCHIOR FRIEDRICH an JOHANN PHILIPP FRANZ und FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN in Rom, 9. [?] Juni 1690. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867)
- 55 „A moins [Textverlust] vous ne croyez que vostre bonne Mère et moy [ont qu]elque merite envers vous, par un soing contin[uel ...]ller pour vostre bien et afin que vous vous venerez [ho]nestes gens“ (Abschrift eines Briefs des MELCHIOR FRIEDRICH an JOHANN PHILIPP FRANZ und FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN in Rom, 9. [?] Juni 1690. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867).
- 56 „Ew. hochw: vnd meinen hochgeehrten herrn laße ich hiermit ohntherhalten, welcher gestalten mir die längst gewünschte gelegenheit zu hand kommen meine 2 älteste Söhne nacher Rom ins collegium germanicum zu bringen, umb sich ferner in studys vnd anderen sittlichen tugenden zu üben vnd desto beßer perfectioniren zu können, da mir dann billig obliegt zu education meiner kinder alle ersinnliche sorg zu tragen;“ (Entwurf eines Briefs von MELCHIOR FRIEDRICH VON SCHÖNBORN in Augsburg an das Bartholomäus-Stift in Frankfurt, 5. Dezember 1689. SAW, KA Melchior Friedrich, Nr. 866). Die Stelle zeigt außerdem, dass die Erziehung am Germanicum nicht nur der Gelehrsamkeit dienen sollte, sondern auch der sittlichen Festigung. Dazu und zum Folgenden vgl. SCHRAUT/PIERI 2004, S. 18–26.

Kinder zu lieben schuldig sind. ... darinn sie ihre Kinder als ihr eigen Fleisch und Blut, oder als einen Theil ihrer selbst, in denen sie auch nach dem Tod leben, lieben sollen. ...

§. 5. Aus der Liebe fliesset drittens die Auferziehung ... [die Nahrung, Kleidung sowie Fürsorge bei Krankheit und Bedürftigkeit umfasse, J.S.]

§. 8. Dieweil es auch Göttlicher Ordnung gemäß ist, daß ein jedweder Mensch in einem gewissen Beruff seine Lebens-Art führen, und in demselben von seiner Arbeit sich nähren solle, so erfordert der Eltern Schuldigkeit hiebey, daß sie ihre Kinder etwas redliches und rechtschaffenes lernen lassen“.⁵⁷

Seine väterlichen Pflichten ließ MELCHIOR FRIEDRICH sich einiges kosten. Obwohl sie zum größeren Teil in eine Zeit fielen, in der die Familie keinen Fürstbischof stellte; in der sie vielmehr von den Nachfolgern JOHANN PHILIPPS in Mainz hart bedrängt wurde; in der ihre, vielfach auf Pump getätigten Erwerbungen durchaus wieder auf der Kippe standen; in der sie politisch wie finanziell in einiger Bedrängnis war, scheute MELCHIOR FRIEDRICH keinen Aufwand: Allein die beste, ihm vorstellbare Erziehung kam für seine Kinder in Betracht, entschieden ging er über das im Stiftsadel Übliche hinaus. Nicht zu den Ursulinen in der Nachbarschaft wurden die Töchter geschickt, sondern auf das vornehmere (und teurere) Internat des Ordens nach Metz (SCHRAUT/PIERI 2004, S. 51 f., 272-276); nicht bloß aufs Germanicum nach Rom die Söhne, sondern zu besseren Professoren nach Paris oder Leiden; nicht allein die Gelder für ihre Studien brachte er auf, auch die erheblich kostspieligeren standesgemäßen Kavaliertouren ermöglichte er. Von seinen Söhnen wurde dies anerkannt. „Was den herrn vater sel. angeht“, schrieb RUDOLF FRANZ ERWEIN 1727 in der Rückschau, „so ist uns nichts geschenkt worden“⁵⁸, doch billigte er die hohen Forderungen wegen der Opfer, die MELCHIOR FRIEDRICH für die Erziehung seiner Kinder gebracht hat: „... unser rechtschaffener vater, der uns in seinem üblen zustand, in allen verfolgungen von den landen, herren und dienern, dennoch sozusagen miraculosé erhalten, erziehen und studieren lassen“.⁵⁹

Als gemeinsame Herausforderung wurde Erziehung im Hause SCHÖNBORN also begriffen, als gemeinschaftlich zu bewältigende Bewährungsprobe – ein Arbeitsbündnis gingen die Generationen dafür ein: Unter erheblichen Schwierigkeiten und Opfern ermöglichten die Eltern außerge-

57 FLORINUS 1702/1981, S. 38–40. Vgl. die „Rechts-Anmerckungen“, a.a.O., S. 44–47.

58 RUDOLF FRANZ ERWEIN an FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN, 11. Januar 1727. SAW KA Friedrich Carl, Nr. 35 (zit. n. DOMARUS 1954, S. 17).

59 RUDOLF FRANZ ERWEIN an FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN, 7. Juli 1725 (zit. n. DOMARUS 1954, S. 18). Zur bedrängten Situation der Familie nach dem Tode JOHANN PHILIPPS vgl. SCHRÖCKER 1976, S. 257–261.

wöhnliche Bildungswege; dafür forderten sie von ihren Kindern außerge-
wöhnliche Leistungen. MELCHIOR FRIEDRICH spricht dies offen aus:

„a moins ... vous ne croyez que vostre bonne Mère et moy [ont qu]elque merite envers vous, par un soing contin[uel d'a]llier pour vostre bien et afin que vous vous veneriez [ho]nestes gens; et nous Serons d'accord avec vous, que vous ne nous rec[.....]ifisiez plus pour Père et Mère comme nous ne vous connoistrions plus pour nostre cher et sang si vous n'y respondiez pas.“⁶⁰

Sogar die Verwandtschaft mit seinen Kindern: ihre Anerkennung als sein eigen Fleisch und Blut, macht MELCHIOR FRIEDRICH davon abhängig, dass sie ihren Teil des Arbeitsbündnisses erfüllen. Verwandtschaft mit ihm, heißt das, musste durch Leistung erworben werden. Ebenso wenig galt Adel („se vénérer honestes gens“) ihm als etwas Angeborenes, Gegebenes. Wie Verwandtschaft verstand er ihn als Aufgabe. Deshalb schrieb er seinen Söhnen über ihre Ausbildung zu Geistlichen am Germanicum in Rom:

„et Dieu vous a mis par sa vocation dans un estat auquel si L'on ... fait le mondre deshonneur l'on parit a son salut temporel et eternel et le scandal en est autant plus grand que vostre profession est distinguée des autres comme La plus [nob]le des toutes. Les annee resquises pour vous perfectionner au lieu ou vous estez escoulant bien vist, C'est pourquoy il les faut employer avec application pour acquerir vne vraye solidité en ce que l'on ap[.....]ce sera au bout a vous en ceuillir les fr[uits] qui vous sembleront si doux quand vous v[ou]sne voudrez plus Souvenir des peines que vous e[...].Jez qu'il vous ont coustez a les gouter et cela [d]u profit de vostre Patrie Laquelle deseruir souspire sous vne appression inouyie. vous les ceuillerez tous seuls mes fils.“

Zu bewähren hatten seine Söhne sich wie er selbst vor Gott: also rückhaltlos, existenziell. Auf dem Spiel stand ihr „weltliches und geistliches Heil“, der Kern ihrer Existenz. Das zwang zu existenzieller Ernsthaftigkeit. Nur wer sich „mit Fleiß“ beizeiten „wahre Festigkeit“ erwarb: wirkliche Kompetenz, nur wer sich rechtzeitig „perfekionierte“, durfte hoffen, die Probe zu bestehen und dermaleinst die „Früchte“ seiner Anstrengungen zu kosten. Diese Früchte erwiesen sich am „Nutzen“, den das „Vaterland“ von den jungen SCHÖNBORN haben wird – eine Art Zivilreligion war, was MELCHIOR FRIEDRICH vermittelte. Vorgestellt wurde sie als ein dynamischer, zukunftsöffener Prozess: Rück-

60 Abschrift eines Briefs des MELCHIOR FRIEDRICH an JOHANN PHILIPP FRANZ und FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN in Rom, 9. [?] Juni 1690 (SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867; Auszüge in deutscher Übersetzung bei ABERT 1914, S. 35). Erhalten ist dieser Brief nur in einer Abschrift von unbekannter Hand. Anders als die erhaltenen Originale ist das Blatt in sehr schlechtem Zustand: das Papier in Auflösung begriffen, als hätte jemand es jahrelang mit sich herumgetragen. Zahlreiche Schmutz- und Fehlstellen haben zu Textverlusten geführt. In den eckigen Klammern ist entweder die geschätzte Zahl der fehlenden Buchstaben angegeben oder ein Vorschlag, was dort gestanden haben könnte.

haltlos musste sich in der Gegenwart anstrengen, effizient die verrinnenden Ausbildungsjahre nutzen, methodisch mit der knappen Lebenszeit umgehen, wer Erträge in einer Zukunft gewinnen wollte, in der er: der strenge, fordernde Vater, längst nicht mehr da sein wird. Über ihn selbst wies Melchior Friedrichs Bewährungsvorstellung hinaus: Er war nur Glied in einer Kette; seine Pflichterfüllung als Vater bereitete eine Ernte vor, die erst seine Söhne für das Vaterland werden einfahren können.

Man versteht, warum Kinder, die in diesem Geist erzogen wurden, wohin sie auch kamen und was sie auch anfangen, binnen kurzer Zeit die besten wurden. Wie ein Refrain zieht durch die Schreiben der Hofmeister und Lehrer, die jungen SCHÖNBORN hätten die Spitzenpositionen in ihren Jahrgängen eingenommen; wiederholt heißt es von Abschlussprüfungen oder Disputationen, die SCHÖNBORN hätten das bestmögliche Ergebnis erzielt.⁶¹ Für ihre Alters- und Standesgenossen muss diese rabiante Leistungsethik etwas Kränkendes gehabt haben. Nicht nur dass sie überflügelt wurden, dass jemand an ihnen vorbeizog, war das Problem, vielmehr dass es auf ihr Urteil und ihre Anerkennung offenbar nicht ankam. Nicht die Standesgenossen waren die Instanz, an die die SCHÖNBORN ihre Leistung adressierten, sondern „Gott“; nicht gegenüber ihresgleichen trachteten sie sich zu bewähren bzw. gegenüber einem Stiftsadel, der ihnen (nach dem Verständnis der alteingesessenen Familien) als Aufsteigern sogar überlegen war, sondern gegenüber dem „Vaterland“ – in ein unmittelbares Verhältnis zu universalen Instanzen sahen sie sich gestellt.

Mit anderen Worten: Die SCHÖNBORN setzten ihre Maßstäbe selbst. Ihr Leistungsethos war dynamisch, zukunfts offen, universalistisch: Triebfeder und Ausdruck von Souveränität. Deshalb irrt, wer ihr Leistungsdenken als

61 So z.B. HEINRICH HUMBERT aus Würzburg an MELCHIOR FRIEDRICH VON SCHÖNBORN in Mainz, 31. Januar 1688 (SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 864); DERS. aus Würzburg an in Mainz, undatiert [Februar 1688?] (ebd.). Aufschlussreich ist der erste Brief, den FRIEDRICH CARL VON SCHÖNBORN am 25. Februar 1690 aus dem Germanicum in Rom an seine Mutter SOPHIE nach Würzburg schickte (SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867). Darin berichtet er, welche Bekannte er angetroffen hat und vor allem, wie jeder „von den herren Jesuitem“ „ästimirt wird“. Es bedarf keiner Worte, dass diese Konkurrenten rasch überflügelt wurden. Auch die Lehrer haben diesen Leistungswillen erkannt. Nach der ersten Unterredung urteilt der Rektor des Germanicums P. Dominicus Brunacius über die beiden neuen Schüler: „Optima enim apparet indoles et capacitas ad maxima quæque.“ (An P. PHILIPP ROTTENBERG, Rektor des Jesuiten-Gymnasiums in Aschaffenburg, 25. Februar 1690. SAW KA Melchior Friedrich, Nr. 867)

standestypisches Vorteilsstreben für die eigene Familie charakterisiert.⁶² Selbstverständlich sollte ihre Leistung sich für die Familie auch auszahlen; schließlich wurde sie im Namen der Familie erbracht und von dieser ermöglicht. Doch war der partikulare Vorteil nicht das Ziel, sondern die willkommene Nebenfolge eines existenziellen und universalistischen Verständnisses von Bewährung. Es bestimmte ihre Einstellung zur Politik und wird in ihrer Baupolitik wieder begegnen; wie ein roter Faden zieht es sich durch all ihre Aktivitäten. Ob sie dichteten oder Schlösser bauten, ob sie Kunst sammelten oder Gärten anlegten, ob sie eine Hofkapelle zusammenstellten oder selbst musizierten, stets und überall galt dasselbe Prinzip: etwa hervorzubringen, das in seiner Art vortrefflich war. Ihr Tun sollte Ergebnisse zeitigen, die den Maßstab der Beurteilung selbst definierten; etwas Herkömmliches oder Gewöhnliches, etwas Nachgeahmtes oder Biederer kam keinesfalls in Betracht. Ohne Zögern, ohne Schuldgefühl brach diese Leistungsethik mit der Tradition, ebenso ging sie über den Horizont des ritterschaftlichen Stiftsadels hinaus: Durch ihr Leistungsethos warfen die SCHÖNBORN sich dem äußeren sozialen Aufstieg voraus. Ihre Selbstbestimmung der Maßstäbe demonstrierte Souveränität. Sie verwandelte die SCHÖNBORN in etwas, das sie ihrem persönlichen Stand nach in dem hier untersuchten Zeitraum nicht waren – in Aristokraten.⁶³

-
- 62 Etwa ALFRED SCHRÖCKER über LOTHAR FRANZ VON SCHÖNBORN: „Bereits im Alter von zwanzig bis dreißig Jahren zeichnete ihn ein zähes Leistungsstreben für die ‚Fortune‘ seiner Person und seines Hauses aus. Die Leistung bezieht sich auf den gezielten Einsatz der Mittel, auf das diplomatische Taktieren im Rahmen der Domkapitulare, auf den Aufbau der vielen Beziehungen, die ihm die Wahl zum Fürstenamt erleichterten und auf das Durchsetzungsvermögen im Konkurrenzkampf der Gruppen innerhalb des reichsritterschaftlich-stiftsmäßigen Adels.“ (SCHRÖCKER 1973, S. 218). Vgl. DERS. 1976, S. 258, 261 f., 266 f., 275: „Der entscheidende und alles zusammenfassende Punkt ist ein materiell und ideell orientiertes Leistungsstreben“, wobei SCHRÖCKER in einer Anmerkung ergänzt: „ideell ist im Sinne von Prestige, Reputation, *gloire* zu verstehen und schließt Materielles unbedingt mit ein.“
- 63 In diesem – universalistischen – Sinn, nicht in dem eines partikularen Familieninteresses, glaubten die Schönborn durch ihre Leistungen Ehre für den Familiennamen zu erwerben. Ehre, umschreibt ASFA-WOSSEN ASSERATE, sei „das starke Bewußtsein, unter einem eigenen, für niemanden als einen selbst geltenden Gesetz zu stehen, für dessen Einhaltung man ganz allein verantwortlich ist“ (ASSERATE 2003, S. 37).

Quellen und Literatur

Archive

Schönborn-Archiv Wiesentheid (SAW), im Bayerischen Staatsarchiv Würzburg (ByStAWü), Korrespondenzarchive der wichtigsten Familienmitglieder (KA).

Gedruckte Quellen

- ANONYM: Nähere Erläuterung der ehemals im Domstifte zu Würzburg üblichen Emanzipation. In: Archiv des historischen Vereins von Unterfranken und Aschaffenburg 4/H. 3 (1838), S. 137–140.
- CROWNE, W.: A True Relation Of All The Remarkable Places And Passages Observed In the Travels of the right honourable Thomas Lord Hovvard, Earle of Arundell [...] Anno Domini 1636. London 1637 (ND u.d.T.: Travels of Thomas Lord Howard. Amsterdam/New York 1971).
- FLORINUS, F. PH.: Oeconumvs prvdens et legalis. Oder Allgemeiner Kluger und Rechts=verständiger Haus-Vatter [...]. Frankfurt a.M./Leipzig 1702 u.ö. (zit. n. d. Ausg. in 2 Bdn. Nürnberg/Frankfurt a.M./Leipzig 1722. ND Stuttgart 1981).
- HUMBRACHT, J.M.: Die höchste Zierde, Teutsch-Landes, Und Vortrefflichkeit des Teutschen Adels/ Vorge stellt in der der Reichs=Freyen Rheinischen Ritterschafft/ Auch aus derselben entsprossenen und angränzenden Geschlech ten/ so auff hohen Stifftern auffgeschworen/ oder vor 150. Jahren Löblicher Ritterschafft einverleibt gewesen/ Stamm=Taffeln und Wapen [...]. Frankfurt a.M. 1707.
- HUME, D.: Letters. Hrsg. v. JOHN YOUNG THOMSON GREIG. 2 Bde. Oxford 1932.
- LEIBNIZ, G.W.: Allgemeiner politischer und historischer Briefwechsel. Hrsg. v. der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Bd. 1: 1668–1676. Darmstadt 1923 (ND Berlin 1983).
- LOYOLA, I. v.: Die Exerzitien. Übertragen v. HANS URS VON BALTHASAR. 11. Aufl., Einsiedeln/Freiburg 1993.
- Newes A: B: C: Büchlin für die Jugend zum Schreiben vnd Reissen dienlich. Auch sunsten von Tugenden vnd Lastern der Menschen, sampt andern betrachtungen. Jn Teütsche Reimen gestelt vnd an Tag geben. Mainz 1665 (ND Wiesbaden 1952).

SALVER, J.O.: Proben des hohen Teütschen ReichsAdels [...]. Würzburg 1775.

Literatur

ABERT, J.F.: Die Jugendzeit der Bischöfe Johann Philipp Franz und Friedrich Karl von Schönborn. Zuerst in: *Frankenland* (1914). Sep. Würzburg 1914.

AMRHEIN, A.: Reihenfolge der Mitglieder des adeligen Domstiftes zu Würzburg, St. Kilians-Brüder genannt, von seiner Gründung bis zur Säkularisation 742-1803. Festgabe zur 12hundertjährigen Jubelfeier des Martyrtodes des hl. Kilian und seiner Gefährten, 2 Bde. Würzburg 1889/90.

ASSERATE, A.-W.: *Manieren*. Frankfurt a.M. 2003.

BOLL, W.: Der Schönborner Hof in Mainz. In: *Mainzer Zeitschrift* 20/21 (1925/26), S. 5–18.

BORCHARDT, K.: Zum Universitätsstudium Würzburger Domherren in der Frühen Neuzeit. In: *Beiträge zur Bildungsgeschichte. Universität Würzburg und Wissenschaft in der Neuzeit*. Hrsg. v. P. HERDE u. A. SCHINDLING. Würzburg 1998, S. 151–168.

BOTT, G. (Hrsg.): Die Grafen von Schönborn. Kirchenfürsten, Sammler, Mäzene. Katalog der Ausstellung im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg, 18. Februar bis 23. April 1989. Katalogredaktion H. MAUE und S. BRINK. Nürnberg 1989.

BOURDIEU, P.: Postface. In: Erwin Panofsky: *Architecture gothique et pensée scholastique*. Paris 1967. Deutsch u.d.T.: *Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis*. In: DERS.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M. 1970, S. 125–158.

DERS.: *Esquisse d'une théorie de la pratique ...* Genf/Paris 1972. Dt. u.d.T.: *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1976.

CHRIST, G.: *Aschaffenburg. Grundzüge der Verwaltung des Mainzer Oberstifts und des Dalbergstaates*. München 1963.

DERS.: *Erzstift und Territorium Mainz*. In: *Handbuch der Mainzer Kirchengeschichte*. Bd. 2: *Erzstift und Erzbistum Mainz. Territoriale und kirchliche Strukturen*. Würzburg 1997, S. 17–444.

DOMARUS, M.: *Würzburger Kirchenfürsten aus dem Hause Schönborn*. Gerolzhofen 1951.

DERS.: *Rudolf Franz Erwein von Schönborn 1677–1754. Graf und Herr zu Wiesentheid. Mensch – Künstler – Staatsmann*. Wiesentheid 1954.

- DERS.: Das Aschaffener Vizedomamt unter den Grafen von Schönborn (1672–1772). In: Aschaffener Jahrbuch für Geschichte, Landeskunde und Kunst des Untermaingebietes 4/2 (1957), S. 737–768.
- DERS.: Marquard Wilhelm Graf von Schönborn. Dompropst zu Bamberg und Eichstätt 1683–1770. Eichstätt 1961.
- DOTTERWEICH, H.: Der junge Maximilian. Biographie eines bayerischen Prinzen. Jugend und Erziehung des bayerischen Herzogs und späteren Kurfürsten Maximilian I. von 1573 bis 1593. 2. Aufl., München 1980.
- DUHAMELLE, CH.: L'Héritage collectif. La noblesse d'Église rhénane, 17^e et 18^e siècles. Paris 1998.
- ENGELBRECHT, H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Bd. 2: Das 16. und 17. Jahrhundert. Wien 1983.
- Europäische Stammtafeln. Neue Folge, Bd. 4: Standesherrliche Häuser I. Hrsg. v. D. SCHWENNCKE. Marburg 1981.
- HAMMERSTEIN, N.: Jus und Historie. Ein Beitrag zur Geschichte des historischen Denkens an deutschen Universitäten im späten 17. und 18. Jahrhundert. Göttingen 1972.
- DERS./MÜLLER, R.A.: Das katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2. München 2005, S. 324–354.
- HARTMANN, H.: Der Stiftsadel an den alten Domkapiteln zu Mainz, Trier, Bamberg und Würzburg. In: Mainzer Zeitschrift 73/74 (1978/79), S. 99–138.
- HUBALA, E.: Die Grafen von Schönborn als Bauherren. In: BOTT 1989, S. 24–52.
- IMGRAM, L.: Geschichte der Stadt Steinheim am Main. Bd. 2: Das ehemalige Groß-Steinheim. Offenbach 1962.
- JÜRGENSMEIER, F.: Johann Philipp von Schönborn (1605–1673) und die römische Kurie. Ein Beitrag zur Kirchengeschichte des 17. Jahrhunderts. Mainz 1977.
- DERS.: Lothar Franz von Schönborn. In: Fränkische Lebensbilder. Neue Folge der Lebensläufe aus Franken. Bd. 8. Hrsg. v. G. PFEIFFER und A. WENDEHORST. Neustadt/Aisch 1978, S. 103–129.
- DERS.: Senfft, Johann Jakob. In: Die Bischöfe des Heiligen Römischen Reiches 1648 bis 1803. Ein biographisches Lexikon. Hrsg. v. E. GATZ unter Mitwirkung v. ST. M. JANKER. Berlin 1990, S. 458 f.
- DERS.: Die Schönborn. Ihr Aufstieg von nassauischen Edelleuten zu Reichs- und Kurfürsten. In: Adel in der Frühneuzeit. Ein regionaler Vergleich. Hrsg. v. R. ENDRES. Köln/Wien 1991, S. 1–16.

- KAISER, W.B.: Steinheim. Denkmäler und Geschichte. 2., erw. und verb. Aufl., Hanau-Steinheim 1991.
- MADER, F.: Die Kunstdenkmäler von Unterfranken und Aschaffenburg, Bd. 19: Stadt Aschaffenburg. München 1918 (ND München/Wien 1982).
- MARIGOLD, W.G.: Mainz. Ein musikalisches Zentrum des katholischen Deutschlands. In: Europäische Hofkultur im 16. und 17. Jahrhundert. Vorträge und Referate gehalten anlässlich des Kongresses des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Renaissanceforschung und des Internationalen Arbeitskreises für Barockliteratur in der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel vom 4. bis 8. September 1979. Bd. 2: Referate der Sektionen 1–5. Hamburg 1981, S. 149–155.
- MAUÉ, H.: „Schönborn, ein uraltes, adeliches, nunmehr Reichs-Gräflisches Geschlecht“. In: BOTT 1989, S. 53–59.
- OTTERSPEER, W.: Groepsportret met Dame, Bd. 2: De vesting van de macht. De Leidse universiteit, 1673–1775. Amsterdam 2002.
- RAAB, H.: Der Informativprozeß des Stiftskanonikus Johann Jakob Senft anlässlich seiner Ernennung zum Weihbischof von Erfurt. In: Aschaffener Jahrbuch für Geschichte, Landeskunde und Kunst des Untermaingebietes 4/2 (1957), S. 769–776.
- RAUCH, G.: Das Mainzer Domkapitel in der Neuzeit. Zu Verfassung und Selbstverständnis einer adeligen geistlichen Gemeinschaft (Mit einer Liste der Domprälaten seit 1500), 3 Teile. In: Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte. Kanonistische Abteilung 61 (1975), S. 161–227; 62 (1976), S. 194–278; 63 (1977), S. 132–179.
- SCHÄFER, G.: Kunstdenkmäler im Großherzogtum Hessen. Inventarisierung und beschreibende Darstellung der Werke der Architektur, Plastik, Malerei und des Kunstgewerbes bis zum Schluss des XVIII. Jahrhunderts. A. Provinz Starkenburg. Kreis Offenbach. Darmstadt 1885 (ND Mühlheim/Seligenstadt 1993).
- SCHMID, A.: Das Leben Johann Jakob Moser's. Aus seiner Selbstbiographie, den Archiven und Familienpapieren dargestellt. Stuttgart 1868.
- SCHMIDT, P.: Das Collegium Germanicum in Rom und die Germaniker. Zur Funktion eines römischen Ausländerseminars (1552–1914). Tübingen 1984.
- SCHNEPPEN, H.: Niederländische Universitäten und deutsches Geistesleben. Von der Gründung der Universität Leiden bis ins späte 18. Jahrhundert. Münster 1960.
- SCHÖNBORN, A. GRÄFIN: Gartenanlagen der Schönborn-Schlösser. In: BOTT 1989, S. 91–103.

- SCHOPP, J.: Seligenstadt im „Evangelischen“ und „Dreißigjährigen“ Krieg. Krieg, Pest und Hungersnot. Seligenstadt 1988.
- SCHRAUT, S.: Das Haus Schönborn. Eine Familienbiographie. Katholischer Reichsadel 1640–1840. Paderborn/München/Wien/Zürich 2005.
- DIES./PIERI, G.: Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom „guten Christenmenschen“ zu „tüchtigen Jungen“ und „braven Mädchen“. Darstellung und Quellen. Paderborn/München/Wien/Zürich 2004.
- SCHRÖCKER, A.: Besitz und Politik des Hauses Schönborn vom 14. bis zum 18. Jahrhundert. In: Mitteilungen des österreichischen Staatsarchivs 26 (1973), S. 212–234.
- DERS.: Die jungen Jahre des Lothar Franz von Schönborn (1655–1693). In: Bericht des Historischen Vereins für die Pflege der Geschichte des ehemaligen Fürstbistums Bamberg 112 (1976), S. 249–277.
- SEIFERT, A.: Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1. München 1996, S. 197–374.
- SÖDER, D.: Kulturdenkmäler in Hessen. Kreis Offenbach. Hrsg. v. Landesamt für Denkmalpflege Hessen. Braunschweig/Wiesbaden 1987.
- SÜßMANN, J.: Adels herrschaft im Zeitalter der Staatsbildung. Die Baupolitik des Fürstbischofs Johann Philipp Franz von Schönborn, Würzburg 1719–24 (Habil., masch., Frankfurt a.M. 2005).
- WAGNER, G.W.J.: Die Wüstungen im Großherzogthum Hessen. Provinz Starkenburg. Darmstadt 1862.
- WALTHER, G.: Abt Balthasars Mission. Politische Mentalitäten, Gegenreformation und eine Adelsverschwörung im Hochstift Fulda. Göttingen 2002.
- WENZEL, W.: Die Gärten des Lothar Franz von Schönborn 1655–1729. Berlin 1970.
- ZOBELEY, F.: Rudolf Franz Erwein Graf von Schönborn (1677–1754) und seine Musikpflege. Würzburg 1949.

Adresse des Autors:
 PD Dr. Johannes Süßmann
 Johann Wolfgang Goethe-Universität
 Historisches Seminar
 Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt a.M.
 E-Mail: suessmann@em.uni-frankfurt.de

Individuum und Staatsbürger

Das Erziehungskonzept der frühen deutschen Moralischen Wochenschriften

Die für unser heutiges Selbstverständnis und unsere gesellschaftliche Selbstbeschreibung grundlegenden Unterscheidungen eines freiheitlichen, selbst bestimmten Einzelnen einerseits und eines durch gesellschaftliche oder staatliche Anforderungen fremdbestimmten Bürgers andererseits oder die Entgensetzung von Individuum und Gesellschaft wurden bekanntermaßen zuerst prominent von JEAN-JACQUES ROUSSEAU'S Gesellschaftstheorie etabliert. Entsprechend setzte er auch in seiner programmatischen Erziehungsschrift *Emile* (1762) zwei sich unvermittelt gegenüberstehende Erziehungsziele: „Wenn, anstatt einen Menschen für sich selbst zu erziehen, man ihn für die anderen erziehen will? Dann ist jeder Einklang unmöglich. Gezwungen, gegen die Natur oder die gesellschaftlichen Institutionen zu kämpfen, muss man sich für den Menschen oder den Staatsbürger entscheiden, denn beide in einer Person kann man nicht schaffen.“ (ROUSSEAU 2001, S. 111) Wenn ROUSSEAU als Erfinder dieses Gegensatzes einer Erziehung zum Individuum einerseits und zum Staatsbürger andererseits gelten kann, so hat JOHN LOCKE mit seinen *Gedanken über Erziehung* (1693) zuerst das Konzept einer Erziehung zum selbst bestimmten Individuum skizziert.¹ Was in ROUSSEAU'S Text, vor allem aber in einer bestimmten Rezeption (TENORTH 2002), als reiner Gegensatz markiert wird, steht im Erziehungsdenken bei LOCKE unproblematisch nebeneinander, so wenn er, seine Schrift einleitend, bemerkt, dass die „gute Erzie-

1 HERRMANN (1993) setzt mit LOCKE eine paradigmatische Wende im Erziehungsdenken der Neuzeit an: „An die Stelle der Anthropoltheologie (Löwith) tritt das Interesse an aufgeklärter Mündigkeit; das pädagogische Interesse wendet sich der Individualität des Menschen zu und erstrebt seine intellektuelle und tugendhafte Selbsttätigkeit und Selbständigkeit“ (S. 37). Damit grenzt er LOCKE insbesondere vom zeitgenössischen Erziehungsdenken der frühen Aufklärung in Deutschland, wie es innerhalb der Pädagogik HERRMANN FRANCKE vertritt, ab.

hung der Kinder“ einmal zur „sittlichen Persönlichkeit“ und dann zur „Wohlfahrt und [zum] Gedeihen der Nation“ (LOCKE 1980, S. 5) führe. Die Einheit beider Seiten der Unterscheidung ist auch dem Erziehungskonzept der frühen Moralischen Wochenschriften im Deutschland der 1720er Jahre selbstverständlich, wobei diese sich zum einen auf ihre englischen Vorbilder *Tatler* und *Spectator*, dann aber auch explizit auf die LOCKESche Erziehungsschrift beziehen², die damit in Deutschland wohl ihre erste und vielleicht wirkmächtigste, weil popularisierende Rezeption erfährt.³ In meinem Beitrag möchte ich daher die Frage, wie die Erziehung zum Individuum einerseits und zum Staatsbürger andererseits in der Erziehungskonzeption des frühen 18. Jahrhunderts zusammenkommen, anhand der frühen deutschen Moralischen Wochenschriften, deren Erziehungsprogrammatik bisher in der Forschung wenig Beachtung gefunden hat, rekonstruieren.⁴

Der neuralgische Punkt und damit die Aktualität dieser Fragestellung scheinen mir darin zu liegen, wie diese Symbiose einer Erziehung zum Individuum und zum Bürger perspektiviert wird: entweder als eine zwar spannungsreiche, letztlich aber durch eine erfindungsreiche pädagogische Praxis zu gestaltende Wirklichkeit, oder als ein Funktionszusammenhang, in dem

-
- 2 Im *Patrioten* wird LOCKES Text zur Lektüre für Eltern empfohlen (*Patriot* 1724–1726, 8. St., S. 68).
 - 3 HERRMANN nennt als in Deutschland einflussreiche Rezeption LOCKES JOHANN GEORG SULZERS *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder* von 1745 (HERRMANN 1993, S. 37 ff.). Die LOCKE-Rezeption (vgl. auch RHYN 2003) findet mit den ersten Moralischen Wochenschriften nicht nur früher statt, als hier von HERRMANN thematisiert, sondern hat in diesem Medium einen umfassenderen Wirkungskreis, so bemerkt VOLLHARDT (2001), dass sich die Wochenschriften in „ihrer pädagogischen und stilbildenden Wirkung ... kaum überschätzen“ (S. 213) lassen.
 - 4 In der neueren bildungshistorischen Literatur werden Moralische Wochenschriften nur am Rande und dann zumeist als ‚Vorläufer‘ zur Pädagogik in der zweiten Jahrhunderthälfte untersucht, so zum Beispiel bei KORTE (2003) und KERSTING (1992). Innerhalb der germanistischen Forschung findet sich in der genannten Studie von VOLLHARDT ein Kapitel über die deutschen Moralischen Wochenschriften, in dem ebenfalls die Frage der Vereinbarkeit von, wie es bei VOLLHARDT bereits im Titel heißt, „Selbstliebe und Geselligkeit“ aufgenommen, aber nicht in Bezug auf das Erziehungskonzept diskutiert wird. In einer Kombination von ideen- und sozialgeschichtlicher Untersuchung geht es in der umfassend historisch unterrichteten und methodisch versierten Studie zum einem darum, die naturrechtliche Tradition dieser Kategorien nachzuweisen und zum anderen die den semantischen Wandel induzierenden gesellschaftsstrukturellen Bewegungen nachzuvollziehen. Ideengeschichtlich zeigt er mit dem auf „Geselligkeit gegründeten Naturrecht Pufendorfs“ eine zweite Tradition neben der englischen LOCKES auf, in der sich „Individualität und Sozialität“ (VOLLHARDT 2001, S. 38) nicht ausschließen, sondern einander bedingen.

das Individualitätskonzept nicht primär an Subjektivität orientiert ist, sondern im Dienst einer politischen Ordnung steht.⁵ Theoretisch instrumentieren lässt sich die zweite Variante durch die historischen Arbeiten Michel Foucaults, in denen er aufzeigt, wie die politische Rationalität in der Moderne Ordnung nicht mehr durch Zwang, sondern durch auf das Individuum zielende Techniken der Selbstkontrolle und Normalisierung herstellt:

„... der Staat [gemeint ist der moderne Staat; M.S.] [ist] schon von Anfang an sowohl individualisierend als auch totalitär. Ihm das Individuum und dessen Interessen entgegenzusetzen ist nicht weniger gewagt, als es der Gemeinschaft und deren Ansprüchen entgegenzustellen. Die politische Rationalität hat im Laufe der Geschichte der abendländischen Gesellschaften zugenommen und sich durchgesetzt. ... Individualisierung und Totalisierung sind ihre unvermeidlichen Wirkungen.“⁶

FOUCAULT geht dabei nicht, wie es vielleicht ein Ansatz ideologiekritischer Provenienz tun würde, davon aus, dass das neuzeitliche Individualitätskonzept nur zum Schein Freiheit proklamiert, um Knechtung zu verdecken, sondern das Herausfordernde seines Ansatzes besteht meiner Ansicht nach darin, dass es gerade die Freiheiten des modernen Individuums sind, die uns zu gut funktionierenden Bürgern machen. Dieser Perspektive FOUCAULTS folgend, soll im Folgenden die These vertreten werden, dass die frühen deutschen Moralischen Wochenschriften zu den Anfängen einer pädagogischen Wissensproduktion über den Menschen gehören, deren diskursive Macht doppelt und einander bedingend als Individualisierung des Menschen und Normalisierung des Bürgers zu beschreiben ist.⁷

5 Die erste Lesart, die ideengeschichtlich auf KANT und SCHILLER zurückzuführen ist, lässt sich in der paradoxalen Frage KANTS bündeln: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ TENORTH identifiziert darin das „zentrale Problem“ für die „Pädagogik in der Moderne“ und sieht eine Lösung in der pädagogischen ‚Technologie‘ (TENORTH 2002).

6 FOUCAULT 1994, S. 92 f. Ausführlich entwickelt hat FOUCAULT diesen Zusammenhang von Individualisierung und Normalisierung, von Subjektconstitution und Macht in verschiedenen Vorlesungen am Collège de France, die erst in den letzten Jahren veröffentlicht worden sind (FOUCAULT 1999).

7 Die Konzentration auf die frühen Wochenblätter begründet sich in meinem Aufsatz aus der ausgeführten ideengeschichtlichen Position nach LOCKE und vor ROUSSEAU. Die frühen Moralischen Wochenschriften in Deutschland stehen in Traditionen der englisch-schottischen Aufklärung und des deutschen naturrechtlichen Denkens, die ‚Individualität und Sozialität‘ (VOLLHARDT 2001) zusammen denken.

1 Die allgemeine Erziehungsprogrammatik der deutschen Moralischen Wochenschriften

Das Erscheinen der ersten deutschsprachigen Moralischen Wochenschrift der *Vernünfftler* (1713) in Hamburg und der zahlreichen Nachfolger bis in die 1780er Jahre war in mehrfacher Hinsicht eine Innovation. Nach dem Vorbild der in England von den Protagonisten der englisch-schottischen Aufklärung herausgegebenen „moral weeklies“ entsteht in Deutschland und in beinahe allen europäischen Ländern ein neues Genre innerhalb der Medienlandschaft des 18. Jahrhunderts: Wöchentlich erscheinende Zeitschriften variierenden Inhalts, aber immer moralisierenden Tons, die sich nicht an ein gelehrtes Publikum wenden, sondern eine Popularisierung, das heißt Verbreitung und lebensweltliche Anbindung aufklärerischen Gedankenguts intendieren.⁸ Zeichnen sich die Wochenblätter also zum einen durch eine zuvor im Zeitschriftenwesen nicht gekannte Popularität aus, die sich auch aus ihrer hohen Anzahl spätestens seit der Jahrhundertmitte und einem entsprechenden Verbreitungsgrad ablesen lässt⁹, so verblüffen sie zum anderen durch ihren literarischen Gestaltungswillen: Autoren der bekanntesten deutschen Wochenschriften sind die wiederum bekanntesten Schriftsteller der Aufklärungsepoche – BODMER, BREITINGER, BROCKES, HALLER, GOTTSCHED, GOTTSCHIEDIN, GLEIM, JOHANN ELIAS SCHLEGEL, KLOPSTOCK –¹⁰, die nicht nur für die häufig originellen Titel wie *Discourse der Mahlern*, *Vernünfftige Tadlerinnen*, *Matrone*, *Biedermann*,

8 Immer noch als umfassendes Standardwerk zu den deutschen Moralischen Wochenschriften kann MARTENS (1968) gelten, der sowohl die literarische Gestaltung der Moralblätter als auch die dort thematisch werdenden Inhalte (Moral, Religion, Erziehung, höfische versus bürgerliche Welt, Wissenschaften, Künste), in seiner Terminologie die ‚Weltanschauung der Moralischen Wochenschriften‘, gründlich untersucht.

9 MARTENS geht nach einer bibliographischen Arbeit von OBERKAMPF (1934) von um die 500 Moralischen Wochenschriften zwischen 1720 und 1780 in deutscher Sprache aus (MARTENS 1968, S. 7). Während MARTENS die große Wirkkraft der Moralischen Wochenschriften engführt mit der Emanzipation des Bürgertums im 18. Jahrhundert, also einem auf Klassen oder Schichten fixierten historischen Modell folgt, perspektiviert VOLLHARDT an LUHMANN orientiert den durch die Wochenblätter induzierten historischen Wandel als einen umfassenden Epochenwechsel, der sich sowohl auf semantischer als auch gesellschaftsstruktureller Ebene vollzieht und eben nicht auf eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe beschränkt bleibt. In diesem Punkt kommen LUHMANNs und FOUCAULTs Gesellschaftstheorien zusammen, insofern beide von Epochenbrüchen als Totalumbau von Gesellschaftsstrukturen und Semantik, beziehungsweise von Epistemen ausgehen.

10 Aus welchen ideengeschichtlichen Quellen sich der Moraldiskurs der deutschen literarischen Aufklärung speist, zeigt, neben VOLLHARDT (2001), POTT (2002).

Hypochondrist sorgen, sondern auch durch verschiedene literarische Darstellungsmittel und Vortragsformen (fingierte Herausgeberschaft, Satire, moralischer Charakter, moralische Erzählung, Fabel, Allegorie, fingierte Leserbriefe) die trockene moralische Belehrung durch Witz, Ironie und Phantasie unterhaltsam gestalten.¹¹ Dass die während der Jahrhundertmitte so beliebten Moralischen Wochenschriften spätestens zum Ende des Jahrhunderts aus der Mode kommen, begründet sich auch durch die zunehmende Ausdifferenzierung jener Themen, die in den Wochenblättern noch im Verbund verhandelt werden: Wissenschaft, Religion, Erziehung, Kunst, Moral. Entsprechend komplexer wird die Zeitschriftenlandschaft, die zunehmend spezialisierte Medien hervorbringt; so treten Unterhaltungsblätter und wissenschaftliche Zeitschriften klar auseinander. Von daher lassen sich die Moralischen Wochenschriften mit der in ihnen skizzierten Erziehungsprogrammatik auch als Vorläufer zu den in der zweiten Jahrhunderthälfte sich herausbildenden pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften lesen (MARX 1929, S. 20 ff.).

Bereits eine der frühesten und bekanntesten Moralischen Wochenschriften in deutscher Sprache, die von den Schweizer Literaturtheoretikern JOHANN JAKOB BODMER und JOHANN JAKOB BREITINGER 1721–1724 herausgegebenen und verfassten *Discourse der Mahlern*, nutzen verschiedene Ausgaben, um ihrem Publikum die „nöthige Sorgfalt in der Auferziehung“ (Die Diskurse der Mahlern II, 23. Disc., 177) von Kindern zu vermitteln. Programmatisch festgeschrieben wird dabei als doppeltes Erziehungsziel, dass das Kind ein „vollkommener Mann und ein nützliches Glied seines Vatterlands seyn wird“ (Mahler III, 9. Disc., 65). Dass Erziehung des Einzelnen immer in einem Funktionszusammenhang steht mit der politischen Gemeinschaft, betonen die Wochenschriften allgemein. So definiert der in der gleichnamigen *Hamburger Wochenschrift* (1724–1726) als fingierter Herausgeber auftretende Patriot sich selbst als Erzieher, denn ein „rechtschaffener Patriot [ist], der seine äusserste Bemühung seyn lässet, aus seinem Geschlechte Leute zu liefern, davon das Vaterland Nutzen und Ehren hat“ (Patriot, 4. St., 29). Der richtige Umgang mit Kindern wird als primärer politischer Faktor deklariert: „... das Wohl einer gantzen Republick [liegt] hauptsächlich an einer guten Kinder-Zucht“ (Patriot, 4. St., 28). Mit starker Emphase wird immer wieder dieser

11 Mit einer Konzentration auf die späte Wochenschriftproduktion arbeitet diesen amüsanten Aspekt moralischer Unterweisung MAAR (1995) heraus. Die einzelnen Stil- und Kommunikationsmittel einer als paradigmatisch ausgewiesenen frühen deutschen *Wochenschrift* untersucht mit einer vor allem sprachwissenschaftlich instruierten Methodik NIEFANGER (1997).

Zusammenhang zwischen dem Wohl des Einzelnen und dem politischen Kollektiv exponiert. „Auff der Erziehung unserer Jugend beruhet das Wohl und das Weh, die Besserung oder das Verderben, nicht allein ihrer selbst und unserer, sondern auch ganzer Städte und Länder“ (Patriot, 18. St., 154).

Im Folgenden sollen zunächst diejenigen Forderungen der Wochenschriften, die die Erziehungsaufgaben der Obrigkeit betreffen, von den Maßnahmen unterschieden werden, die auf Einzelne zielen. Vereinzelt werden in den Wochenschriften Überlegungen zur Institutionalisierung der Erziehung jenseits der elterlichen Aufgabe und der bestehenden kirchlichen Schulen, die nicht thematisiert werden, vorgetragen. Unter Berufung auf antike Vorbilder fordern die *Mahler* im dritten Band, 9. Discours, die Einsetzung von staatlichen Erziehungsaufsehern und die Errichtung von öffentlichen Schulen, die den Eltern, die zumeist für die Betreuung ihrer Kinder nicht geeignet seien, die Erziehung abnehmen. Zudem, argumentiert der *Patriot*, sei es die Aufgabe der Stadt, „gleichmäßige Anstalten“ (Patriot, 3. St., 21) einzurichten, weil die „wohlbestellte Erziehung“ der Kinder die „Wohlfahrt des Staates ... befördert“ (20). Der *Patriot* schließt sich ebenfalls mit Hinweis auf die Antike dem Vorschlag der *Mahler* an, Aufseher und Gerichte zur Überwachung der elterlichen Erziehung einzusetzen, und regt zudem die „Obrigkeit“ dazu an, „bey allen ihren Einwohnern fleissige Haussuchung“ anzustellen und „nach der Ahrt ihrer Kinder-Zucht sich auff's genaueste“ (Patriot, 77. St., 206) zu erkundigen. Diese Verfahren zur Überwachung der elterlichen Erziehung, so die *Mahler*, sei die „beste Policy“ (Mahler III, 9. Disc., 71).¹²

Kommt dieses Thema der allgemeinen Institutionalisierung von Erziehung in den Wochenschriften nur am Rande zur Sprache, so wird dagegen die Einrichtung von ‚Frauenzimmer-Academien‘, wie sie der *Patriot* im 3. Stück zuerst vorschlägt, häufig wieder aufgegriffen. Dem zeitkritischen Befund, „[w]ir geben uns durchgängig viel weniger Mühe, unsere Töchter wohl aufzubringen, als unsere Söhne“ (Patriot, 3. St., 21), wird das Konzept einer beide Geschlechter integrierenden Erziehung entgegengesetzt (FUES 1995). Was die Forderung nach einer Mädchen-Schule betrifft, scheint allerdings der Impuls der Geschlechter-Universalisierung von Bildung primär gegenüber dem der Institutionalisierung zu sein. Insgesamt nämlich werden in den frühen Moralischen Wochenschriften mögliche Erziehungsaufgaben und -praktiken

12 Dass dies keine überspannten Phantasien der Aufklärungs-Theoretiker sind, sondern sich mit dem Aufgabenfeld der im 18. Jahrhundert mit umfassenden Kompetenzen versehenen, wohlfahrtsstaatlich verstandenen Policy deckt, ist belegt bei OESTREICH (1980).

der Obrigkeit nur wenig thematisiert, der Fokus richtet sich dagegen auf konkrete erzieherische Maßnahmen am Einzelnen.¹³

2 „Arbeitsamkeit und Dauerhaftigkeit“ – Erziehung zum Bürger

Bei den den Einzelnen betreffenden Erziehungsvorschriften lassen sich solche, die einen unmittelbaren Nutzen für die Gemeinschaft haben, von denen unterscheiden, die in einem vermittelten Funktionszusammenhang mit dem politischen Kollektiv stehen. Ganz direkt in seinem Gesellschaftsbezug wird Erziehung in den Moralischen Wochenschriften als Berufsausbildung konzeptualisiert. Neben das Erlernen der nötigen Inhalte und Kenntnisse tritt dabei die Erziehung zu bestimmten für das Berufsleben unerlässlichen ‚Tugenden‘. So sind die Wochenschriften voll mit negativen Beispielen schlechter ‚Auferziehung‘, die zu Verschwendung und Luxus führt, wohingegen die gute Erziehung in Sparsamkeit und gutes Wirtschaften einübt und Kinder schon früh im Umgang mit Geld vertraut macht (Patriot, 2. St., 10. St.). Neben der ökonomischen Vernunft im Speziellen sollen grundlegende Dispositionen für das Erwerbsleben antrainiert werden. So raten die von JOHANN CHRISTOPH GOTTSCHED herausgegebenen *Vernünfftigen Tadlerinnen* (1725–1726): „Kinder müssen bey Zeiten zur Arbeitsamkeit und Dauerhaftigkeit angehalten werden; damit sie dermahleins; wenn sie im Ernste einige Mühe auf sich nehmen oder Beschwerlichkeiten ausdauern sollen, nicht als Slaven ihrer Begierden, die Belustigung lieben und die Arbeit meiden“.¹⁴

13 Dass zu den Innovationen der Aufklärungspädagogik die Universalisierung und „umfassende Institutionalisierung der Erziehung“ gehört, wie BLANKERTZ (1982, S. 13) bemerkt, widerspricht diesem Befund nicht, bedenkt man die Besonderheit des Mediums und seines Publikums. Adressat der Moralischen Wochenschriften ist das städtische Bürgertum, an dessen konkreten Lebensvollzug appelliert wird. Es geht also um die Etablierung eines bestimmten Moral- und Verhaltenskodexes im familiären und beruflichen Leben. Insofern ist in Bezug auf die Moralischen Wochenschriften auch nur mit einer starken Einschränkung von einer Universalisierung zu sprechen, denn diese Ausweitung ist begrenzt auf das bürgerliche ‚Frauenzimmer‘. Für andere Schichten ist das in den Wochenschriften vertretene Bildungs- und Erziehungskonzept, wie im folgenden zu sehen sein wird, aufgrund ihrer begrenzten Lebensbedingungen viel zu anspruchsvoll.

14 Tadlerinnen II, 43. St., 339 f. Vgl. auch: „Sie [die Kinder] sind durchgehends zu schlechter und gemeiner, so wohl als zu feiner und kostbahrer, Arbeit anzuführen“ (Patriot, 18. St., 156).

Die Disziplinierung der Kinder, die als ‚Tugend‘, wie zum Beispiel ‚Fleiß‘, ausgegeben wird, dokumentiert sich auch in den konkreten Regeln, die der *Patriot* im 3. Stück für eine Mädchenschule aufstellt. Der Tagesablauf ist streng durchstrukturiert, wobei die Jugendlichen lückenlos beschäftigt und überwacht werden. Neben die Konditionierung des Verhaltens tritt die Disziplinierung des Körpers, wenn in der ‚Frauenzimmer-Academie‘ das Regelwerk auch eine passgenaue Kleidervorschrift umfasst, die auf eine Entsexualisierung des weiblichen Körpers zielt, so wird zum Beispiel vorgeschrieben: „Keine Studentin soll ihre Brust weiter, als aufs allerhöchste eine Handbreit, und ihre Schulter nicht tieffer, als eine halbe Handbreit, entblösset haben“ (*Patriot*, 3. St., 25).¹⁵ Die Sorge um den Körper richtet sich aber vor allem auf den Säugling und dessen Gesundheit, so werden konkrete Vorschriften zur Ernährung und Hygiene gemacht, und das Ammenwesen wird als schädlich für die Gesundheit des Säuglings kritisiert und statt dessen vehement das mütterliche Stillen vertreten.¹⁶

Die gesellschaftsstrukturelle Umstellung im 18. Jahrhundert von der Produktionsgemeinschaft des ganzen Hauses zur bürgerlichen Kleinfamilie oder allgemeiner und in LUHMANNs Terminologie gefasst die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft stellt auch und vor allem für Frauen eine Herausforderung dar (FUES 1995, S. 57). Der gesellschaftsstrukturelle Wandel und die damit notwendige Entwicklung neuer sozialetischer Leitvorstellungen spiegeln sich in der Häufigkeit und Vehemenz, mit der in den Moralischen Wochenschriften das Thema Mädchen-Erziehung aufgenommen wird. Die diagnostizierte Vernachlässigung der Mädchen-Bildung wird massiv kritisiert. „Die Töchter sind mit eben so sorgfältiger Aufsicht zu erziehen, als die Söhne, weil ihre wohl- und übel-gerathene Aufführung, insonderheit falls sie wieder Mütter werden, dem gemeinen Wesen eben so grossen Vortheil und Schaden bringet, als bey den Söhnen“ (*Patriot*, 18. St., 155). Frauen nützen durch ihre Reproduktionsfähigkeit als Mütter unmittelbar der politischen Gemeinschaft, zugleich aber sollen sie auch ‚gute‘ Mütter sein, wozu gehört,

15 Viele der aufgestellten Regeln verzichten nicht auf ein komisches Moment, zum Beispiel soll sich niemand „jemahls unbewaffnet, oder ohne Zwirn, Garn, Seide, Nadeln, Schere, etc. antreffen lassen“ (*Patriot*, 3. St., 25). Diese der amüsanten Unterhaltung dienende Tonart ist den frühen Moralischen Wochenschriften überhaupt eigen, was aber nie so weit führt, ihre ‚Botschaft der Tugend‘ (MARTENS) zu konterkarieren.

16 Tadlerinnen II, 43. St. FUHRMANN (2001) hat gezeigt, welche bevölkerungspolitischen Absichten die humane Sorge um den menschlichen Körper und seine Unversehrtheit im 18. Jahrhundert motivieren.

dass sie stillen und sich so direkt nach der Geburt eine intime, sorgende Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind einstellt. Die Mädchen-Erziehung zielt auf das Dasein als Mutter, das zudem mit der Führung eines Haushalts verbunden ist. „Im zehenden Jahre werden bereits die Töchter in diese hohe Schule aufgenommen; mit dem funffzehenden aber ... sollen sie schon geschickt seyn, ein eigenes Hauß-Wesen zu führen, und folglich sich zu verheyrahten“ (Patriot, 3. St., 22).

Für die Führung des Hauses bedarf es nicht nur wie bei den Männern im Geschäftsleben einer ökonomischen Vernunft, die die Ausgaben reguliert, sondern anspruchsvoller einer verausgabenden Geselligkeit. So führt der Patriot das Beispiel einer Hausfrau an, die „geschickt [ist], jeden in der Gesellschaft zu unterhalten“ (Patriot, 8. St., 65). Unterhaltsam für eine häusliche Gesellschaft ist dabei aber nicht Klatsch und Tratsch, eine Art über und mit anderen zu sprechen, die von den Moralischen Wochenschriften kritisiert wird. Da es offenbar an der gewünschten kommunikativen Kompetenz bei den Frauen fehlt, werden im *Patriot* „Regeln zur vernünfftigen Conversation“ aufgestellt, die bereits dem heranwachsenden Mädchen zu vermitteln sind.

„1. Die Absicht und der Endzweck einer vernünfftigen Conversation soll billig seyn die Erhaltung und Vermehrung guter Freunde, die Verminderung der Feinde, und eine nützlich Gemüths-Erquickung. ...

6. Man ist der Gesellschaft zur Last, wenn man lange Zeit besteht auch auf einer gerechten Sache. Der Wahrheit zu Ehren soll man 1. oder 2mahl widersprechen, und hernach schweigen! Ein solches Schweigen stillt den Zorn, beschämet den Beleidiger, und entschuldigt den Beleidigten, hemmet die Gewalt, offenbahret die Unschuld, erhält den Frieden des Gemüths, bemercket die Herrschaft über uns selbst.“ (Patriot, 8. St., 63)

Hier werden Regeln des kommunikativen Handelns aufgestellt, die zum einen den Einzelnen befriedigen, indem sie es ihm erlauben, seine kognitiven Kompetenzen auszuspielen („Gemüths-Erquickung“), und die zum anderen gemeinschaftskonstituierend wirken. Während einer „vernünfftigen Conversation“ wird man gut Freund miteinander, weil man dank affektiver Selbstkontrolle nur so oft widerspricht, dass es nicht zum Streit kommt. Zugleich darf man aber seine eigene Position auch gegen Einsprüche verteidigen, so erhält man „Frieden des Gemüths“, also individuelles Glück.¹⁷ Das Bündel von weiblichen Aufgaben resümieren die *Tadlerinnen* in Beantwortung der Frage,

17 VOLLHARDT (2001) hat auf die naturrechtliche Provenienz der „Gemütsruhe“ hingewiesen. Für die „quies interna durch Mäßigung der Affekte zu sorgen, ist für Thomasius ein „summum bonum““ (S. 36).

wozu einem „Frauenzimmer die Gelehrsamkeit dienlich“ sei: „Sie wird nemlich dadurch eine vernünftige Mutter werden: ja sie wird alle ihre andere Pflichten, als Ehe-Gattin, Hauß-Frau, Nachbarin, Freundin und Bluts-Verwandtin, auf eine tugendhafte Weise erfüllen“ (Tadlerinnen II, 43. St., 344). Frauen sind damit nicht nur gute Gesellschafterinnen im häuslichen Bereich, sondern hier konstituiert sich zumindest ein Nukleus, aus dem heraus so etwas wie eine ‚bürgerliche Gesellschaft‘ entsteht.¹⁸

Das bisherige Erziehungskonzept zusammenfassend, entsteht der Eindruck, dass von der doppelten Erziehung zum Individuum zum einen und zum nützlichen Staatsbürger zum anderen, wie sie LOCKES *Gedanken über Erziehung* als Einheit programmatisch entwickeln, in den Moralischen Wochenschriften nur die eine Seite der Unterscheidung verfolgt wird. Das Erziehungskonzept der Wochenschriften scheint nicht auf das individuelle Glück und den selbst bestimmten Einzelnen zu zielen¹⁹, sondern auf eine umfassende Abrichtung des Menschen zum Nutzen der politisch-ökonomischen Gemeinschaft: Sowohl habituell („Arbeitsamkeit“, „Dauerhaftigkeit“) als auch in den sozial-ethischen Leitvorstellungen wird der Einzelne als kommunikationsfähiger Teilhaber an der Gesellschaft erzogen. Die Unterordnung des Einzelnen unter gemeinschaftliche Ziele dominiert in den Wochenschriften, zugleich aber, das soll im Folgenden Thema sein, finden sich Aspekte eines Erziehungskonzeptes, das den Einzelnen als Individuum ansprechen will und das in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen steht.

18 HABERMAS (1990) hat bekanntlich diesen Beginn der Herausbildung einer bürgerlichen Öffentlichkeit im 18. Jahrhundert dargestellt. VOLLHARDT beschreibt einen ähnlichen Funktionswandel des Politischen, den er jedoch nicht schichtenspezifisch fasst, sondern als allgemeinen Wandel der gesellschaftlichen Rationalität beschreibt: In den Moralischen Wochenschriften werde eine „Verständigung über jene ethischen und sozialetischen Pflichten [geleistet], durch die sich Geselligkeit, nicht Gehorsam, als elementare Voraussetzung des Gemeinschaftslebens wie des individuellen Glücksverlangens verwirklichen sollte. ... Die Naturrechts- und Sittenlehrer des 18. Jahrhunderts haben die Gewichte zwischen den beiden Instanzen [Individuum und Staat; M.S.] unterschiedlich verteilt und dabei die Frage der Ordnungsstiftung, die Thomasius vornehmlich als eine Aufgabe der Obrigkeit betrachtete, auf die Ebene personaler Beziehungen verschoben“ (VOLLHARDT 2001, S. 212 f.).

19 Eine Ausnahme war bisher das Glück, das sich in der Konversation einstellen kann; auf diese individuelle Verwirklichung durch Sprache wird später zurückzukommen sein.

3 „Selbst-Erkänntnuß“ – Erziehung zum Individuum

Die im 23. Discours der *Mahler* zuerst vorgebrachte Kritik am Ammenwesen, die in der Folge an verschiedenen Orten wieder aufgenommen wird, argumentiert nicht nur mit der Gesundheit des Säuglings, sondern geht mit einer allgemeinen Aufwertung der frühen Kindheit einher. „Man spricht: Kinder sind Kinder: Es ist mit ihnen nichts anzufangen: Man muß sie hinlauffen lassen, biß die Knochen erst gestärcket, und der Verstand reiff geworden“ (Patriot, St. 4, 28). Wurde das Kind vormals als unvollständiger, eben nicht mit Vernunft begabter Erwachsener angesehen und daher als der Erziehung nicht zugänglich erachtet, so wandeln sich jetzt Anthropologie und Erziehungskonzept gleichermaßen.

„In dieser Morgenröthe unsers Lebens [gemeint sind die ersten zwei Lebensjahre; M.S.], ist meines Erachtens, von unzähligen Eigenschafften unsers Gemüthes und Cörpers der Grund zu suchen. Hier formirt sich diejenige Beschaffenheit unseres Wesens, welche man das Naturell zu nennen pflegt. Hier leget man den Grund zu allen Gemüthsneigungen und Begierden; zu Gesundheit und Kranckheit; zu Tugenden und Lastern.“ (Tadlerinnen II, 48. St., 379)

Entdeckt oder erfunden wird die frühkindliche Entwicklung und ihre auch die Identität des Erwachsenen noch bestimmende Nachhaltigkeit. Die Frage ist, wie hier, wo kognitiv noch kein Zugang zum Kind möglich ist, erzieherisch eingegriffen werden kann.

„Zu diesem allem kommet noch/ daß solche Müttern die ihre Kinder fremden Säug-Ammen überlassen/das feste Band der Liebe/ in welches die Natur Eltern und Kinder zusammen verbunden hat/ entzwey schneiden/ oder wenigstens abspannen und erweitern; denn so bald das Kind aus dem Gesichte weggeschaffet ist/ so erschwachet die mütterliche Liebe; und die kindliche Zuneigung wird derjenigen verschwendet/ die es ernehret hat.“ (Mahler II, 23. Disc., 183)

Das physische Band zwischen Mutter und Kind, das mit dem Stillen aufrecht erhalten wird, produziert zugleich eine emotionale Reziprozität. Eltern und Kinder werden durch gegenseitige Liebe aneinander gebunden und konstituieren so eine intime Kleinfamilie, aus der Ammen und sonstiges Gesinde, die bisher für die Kinder-„Aufzucht“ zuständig waren, ausgegrenzt werden.²⁰ Den

20 Integriert hingegen wird der Vater in die elterlichen Erziehungsaufgaben, so fordern die *Tadlerinnen* im 39. Stück die Väter dazu auf, sich nicht, wie bisher üblich, der Kindererziehung zu entziehen.

Müttern wird daher erklärt: „Daß ihre Kinder, dafern sie persönlich dieselben säugen, dereinst zehnmahl so viel Liebe für sie haben werden, wenn sie erfahren, daß auch hierin die mütterliche Sorgfalt ihnen nicht entzogen worden“ (Patriot, 44. St., 378). Das emotionale familiäre Band knüpft sich im unmittelbaren Umgang miteinander und wird später, wenn die Kinder ins vernunftfähige Alter gelangen, durch Reflexion verstärkt und verstetigt. Der *Patriot* rät in diesem Sinne, dass den Kindern „vorgesagt“ wird, dass die Eltern aus „Liebe“ zu ihnen handeln und für ihr „Bestes“ sorgen: „Dem zufolge müste man, bey vermerckter Trägheit [der Kinder in der Schule; M.S.], ja nicht zornig mit ihnen thun, sondern allein ihnen zu Gemüthe führen, wie sie so undankbahr wären, und die Wohlthat ihrer Eltern nicht erkennen wolten“ (Patriot, 59. St., 57). Verzichtet wird auf starke affektive Auseinandersetzungen, stattdessen reguliert eine maßvolle, harmonisierende Gefühlslage kombiniert mit einer einsichtsvollen Vernunft die Familienverhältnisse. „Man lasse sie [die Kinder] bey Zeiten mercken, daß man ein Vertrauen zu ihnen habe, und gebe ihnen, so bald es immer thunlich, was zu schaffen, frage sie auch wohl gar, nach Gelegenheit, zuweilen um Raht“ (Patriot, 18. St., 158). Wenn man so will, wird nach diesem Erziehungskonzept der *Moralischen Wochenschriften* der Mensch von früher Kindheit an in seiner Ganzheit, als emotional-geistig verfasstes und mit Vernunft ausgestattetes Individuum wahrgenommen. Der Umgang innerhalb der Familie beruht dabei auf Intimität und das heißt auf der Ansehung des anderen als eigenständiger Person. Anders perspektiviert allerdings, ersetzt hier eine sublime Form des emotionalen Zwangs ältere Erziehungskonzepte, die auf physische Gewalt setzen. „In den allerersten Jahren kann eine unangenehme Mine und kleine Ruhte weit mehr ausrichten, als nachmahls der schärfste Zwang“ (Patriot, 18. St., 155). Statt Schlägen kommen in der neu sich bildenden und ihrer Interaktion Kleinfamilie psychologischer Druck, emotionale Abhängigkeit und die Erzeugung eines schlechten Gewissens zum Einsatz. Das Kind wird zur Selbstkontrolle erzogen, um eine Normalisierung des Verhaltens zu erreichen (generell: FOUCAULT 1977).

Eine Erziehung in Ansehung des je besonderen Einzelnen und in diesem Sinne eine individuelle Bildung wird wiederholt im *Patrioten* angemahnt. Als schlechtes Beispiel wird von einem Vater erzählt, der seinen Sohn gegen dessen Lust und Willen zu einem bestimmten Beruf zwingen will. Dem wird entgegengehalten: „Die Erwählung und Bestimmung einer Lebens-Ahrt, zu welcher sich unsere Kinder entschliessen sollen, ist eine der wichtigsten Handlungen, die im gantzen Erziehungs-Wercke vorfallen“ (Patriot, 109. St., 38 f.). Wie zu dieser Entscheidung zu gelangen ist, wird dann in verschiedenen Stü-

cken thematisiert. „Ihre [der Eltern] Pflicht erfordert, von erster Jugend an die Kinder um sich zu halten, und ihre Neigung auffmercksahmlich zu erforschen, auch jedes ins besondere darnach zu ziehen“ (Patriot, 18. St., 155). Die Intimisierung der Eltern-Kind-Beziehung vom Säuglingsalter an, erhält ein zusätzliches Argument. Das Kind soll von den Eltern von Beginn an in Hinsicht auf seine Besonderheiten beobachtet werden. „Laßt euch von verständigen Leuten den Unterschied der Kräfte einer menschlichen Seele beybringen: Erforschet die Natur eures Kindes, und bemercket, was sich an ihm besonders hervor thue, und wie weit dieses oder jenes mit ihm angehe“ (Patriot, 4. St., 29).

Neben die genaue empirische ‚Erforschung‘ des Kindes tritt die theoretische Instruierung der Erziehenden. Die Eltern sollen „einige Bücher läsen, die von Beschaffenheit der Menschlichen Gemüther und von behutsamer Kinder-Zucht“ (Patriot, 3. St., 19) handeln. Soll das Kind also von den Eltern als je besonderer Einzelner mit individuellen Fähigkeiten und Neigungen wahrgenommen werden, so reicht zur Entscheidung für die jeweilige ‚Lebens- Ahrt‘ die elterliche Kompetenz nicht aus, sondern auch der Zögling muss selbstreflexiv tätig werden. Ein weiteres Beispiel verunglückter Erziehung wird auf einen Mangel in dieser Hinsicht zurückgeführt: „Wer er selber sey, darnach hat ihn niemand gefragt, und hat er also auch nicht nöhtig gehabt, darauf zu antworten“ (Patriot, 109. St., 40). Für die angemahnte reflektierende Tätigkeit des Individuums fehlt es allerdings nach der zeitkritischen Diagnostik der Wochenschriften an Grundlegendem. So geben die *Tadlerinnen* ein weiteres Beispiel einer Mädchen-Erziehung, die Wesentliches versäumt hat, wie sich beim ersten Kontakt mit einem Verehrer herausstellt. „Allein wie sehr wunderte er sich, als er nach seiner ersten Anrede wahrnahm, daß sie zwar ihr Füße [beim Tanzen; M.S.], aber nicht die Zunge in ihrer Gewalt hätte. Sie wußte ihm mit nichts, als mit ja und nein, oder wenn es hoch kam, mit einer gewöhnlichen Formel, und etlichen schlechten Sprichwörtern zu antworten, welche auch von Mägden im Munde geführt werden“ (Tadlerinnen I, 39. St., 309). Die sprachliche Beschränktheit des Mädchens hat eklatante Folgen. Sie kann sich nicht als Individuum ausweisen, weshalb sich keine (intime) Zweisamkeit mit ihrem Verehrer einstellt, der nach dieser Erfahrung von ihr ablässt. Erzählt wird diese Geschichte in den *Tadlerinnen*, um dem einen wohl fingierten Leserbrief einer jungen Frau nachfolgen zu lassen.

„Weil wir Deutschen endlich, unsere Muttersprache am nöhtigsten haben; so war mein Vater auch dahin bedacht, daß ich vors erste mich aller pöbelhaften Ausdrückungen und groben Aussprache enthalten, und also geschickt reden, sodann aber auch einen teutschen Brief möchte schreiben lernen ... Dieser rühmlichen Sorgfalt meines Vaters wertheste Tadlerinnen habe ichs einzig und allein zu verdenken, daß ich Euch jetzo einen leserlichen Brief schreiben kan“ (Tadlerinnen I, 39. St., 311 f.).

Die Kombination der Medien Sprache und Schrift ermöglicht es hier einer jungen Frau, die Geschichte ihrer Erziehung und damit die Geschichte ihrer Individualität zu erzählen, um sich dabei als Selbst zu konstituieren und zu erkennen. Neben den Brief treten im Erziehungskonzept der Wochenschriften weitere Medien, in denen sich die Zöglinge über sich und ihr Tun aussprechen können. Ein „Gesetz“ der Mädchen-Schule des *Patrioten* lautet: „Jeden Tag soll aufrichtig und eigenhändig verzeichnet werden, womit man von Stunde zu Stunde sich beschäftigt, oder seine Zeit hingebracht“ (*Patriot*, 3. St., 25).²¹ Sprache, Brief und Tagebuch fungieren als Medien, die das Subjekt erst ermächtigen, sich als solches zu formulieren und damit zu formieren.²² Bildung diene, so wird resümierend konstatiert, der „Selbst-Erkennntniß“ (*Tadlerinnen I*, 6. St., 44) und der von daher selbst bestimmten Wahl der ‚Lebens-Ahrt‘. Einerseits liest sich dieses Erziehungskonzept wiederum als Bildung zum emanzipierten Individuum, das unabhängig von äußeren gesellschaftlichen Anforderungen sich als je besonderes Selbst erkennt und bestimmt und danach seine Lebenswelt einrichtet.²³ Andererseits wird dieses Konzept von Individuation innerhalb der Moralischen Wochenschriften erneut mit einer Verallgemeinerung oder Normalisierung des Handelns verbunden:

„Die Schmeicheleyen und Unwahrheiten, die man uns, so bald wir zu erwachsen anfangen, von unsern Vortrefflichkeiten vorsagt, verderben unsern vorhin verderbten Willen nochmehr, daß es also fast unmöglich ist, jemahls zu einer rechtschaffenen Selbst-Erkennntniß zu gelangen. Warum waffnet man uns nicht mit einer guten Vernunft- und

-
- 21 Die gleiche Regel wird auch allgemein für die ‚Auferziehung‘ formuliert: „Haltet sie dahin an, daß sie jeden Abend aufrichtig verzeichnen, was des Tages über ihre Beschäftigung gewesen“ (*Patriot*, 18. St, S. 158).
- 22 BLACKALL (1978) hat unter anderem aufgezeigt, welche bedeutende Rolle GOTTSCHED, der als Herausgeber und Verfasser mehrerer früher Wochenschriften auftritt, in der Vereinheitlichung und Etablierung des Deutschen als Verkehrssprache spielt. Während BLACKALL damit die Genese des Deutschen als Dichtungssprache rekonstruiert, soll hier Sprache als historische Bedingung der Möglichkeit von Individualität thematisiert werden. KOSCHORKE (1999) hat gezeigt, dass Sprache und andere Medien wie Brief und Tagebuch im 18. Jahrhundert die notwendigen Vermittlungsinstanzen für die Genese des empfindsamen, das heißt mit einem individuellen psychischen Apparat ausgestatteten Subjekts abgeben.
- 23 In den Moralischen Wochenschriften wird diese Selbstbestimmung noch stark durch elterliche Interventionen eingeschränkt, was sich im ROUSSEAUschen Erziehungskonzept dann weiterhin verschiebt. Dort ist das Kind ‚Subjekt‘ in einem pädagogischen Verhältnis von Beratung und Begleitung, d.h. der Anleitung zur Selbstfindung der Person“ (HERRMANN 1993, S. 100).

Sitten-Lehre dawider? ... Zwar dieses ist gewiß, daß dieses Wissen nicht alles Frauenzimmer verständig und tugendhaft machen werde. Denn die Wissenschaft bleibet gar öftters ein blosses und todes Gedächtnißwerck ohne Übung. Dem ohngeachtet ist diese Unwissenheit des Frauenzimmers gleichwohl Schuld daran, daß viele die natürliche Fähigkeit sammt Neigung zum guten erlöschen lassen, welche doch vielleicht verständig und tugendhaft gewesen wären, wenn sie von der Ausbesserung des Verstandes und des Willens und den dazu nöthigen Mitteln Unterricht gehabt hätten.“ (Tadlerinnen I, 6. St., 44 f.)

Semantisch zusammengeschlossen werden hier „Wissenschaft“, „Wissen“, allgemeine Moral und „Vernunft“ auf der einen Seite und der „Willen“ des Subjekts sowie dessen „Selbst-Erkänntniß“ auf der anderen Seite. Der gelehrte Mensch erkennt sich und handelt in freier Selbstbestimmung nach dem zugleich allgemeinen Vernunftgesetz, das ethisch, die Lebenspraxis des Einzelnen betreffend, gefasst ist. Miteinander identifiziert werden die Allgemeinheit des Wissens und die Selbsterkenntnis und -bestimmung des Subjekts, kurz Wahrheit und Individuum.²⁴ Die Individuation folgt also einem wiederum normalisierend wirkenden Konzept, insofern eine allgemeine Vernunft als Orientierung gesetzt wird.²⁵

Zusammenfassend: Schien die Bildung zum Individuum zunächst in keinem Zusammenhang mit der Erziehung zum Staatsbürger zu stehen, lässt sich jetzt zeigen, wie auch die Erziehung zum Individuum in den Moralischen Wochenschriften vermittelt durch eine allgemein gefasste und mit Wahrheit identifizierte Vernunft auf eine normalisierte Lebensführung hinausläuft. Damit scheint das Erziehungskonzept der frühen deutschen Moralischen Wochenschriften in einer doppelten Bewegung auf ROUSSEAUS Unterscheidung der Erziehung zum Individuum einerseits und zum Staatsbürger andererseits

24 Obrigkeitliche Fremdbestimmung und jede andere Form der heteronomen Macht werden so semantisch vom Subjekt getrennt, welches ja nur sich selbst, das heißt der ihm eigenen Vernunft folgt. Auf die Konstruktion dieses Antagonismus von Macht und Individuum innerhalb der Moralischen Wochenschriften hat auch VOLLHARDT (2001) hingewiesen: „Macht und Zwang sind nur Ausdruck des menschlichen Unvermögens, sich allein moralisch („durch die sittlichen Empfindungen, und durch die gesunde Vernunft“) zu regieren“ (S. 225).

25 Die Engführung des Individualitätskonzepts mit einer allgemein gefassten Vernunft in den Moralischen Wochenschriften thematisiert VOLLHARDT, ohne diesen Vorgang, wie ich es tue, im Zusammenhang mit einer normalisierenden Macht zu perspektivieren: Die Wochenschriften zeigen „Tendenzen eines kulturellen Wandels, der ... dem sich selbst behauptenden Individuum ein hohes Maß einer auf Identität zielenden moralischen Einsicht abverlangte. Die im Sinne des Naturrechts formulierten Leitbegriffe und die auf Universalisierung gerichteten Normen sollten dem Einzelnen die Deutung seiner veränderten Erfahrungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erleichtern“ (VOLLHARDT 2001, S. 213).

zuzulaufen. Die erzieherische Aufmerksamkeit wird zum Subjekt und seiner Selbsterkenntnis und -bestimmung verschoben, das Individuum folgt seiner freiheitlichen Einsicht in die allgemeinen, lebenspraktisch orientierten Vernunftgesetze und wird nicht durch Obrigkeit oder Standesregeln zu einer bestimmten Lebensart gezwungen. Individuum, Vernunft, Wahrheit einerseits, Macht, Zwang, Obrigkeit andererseits treten tendenziell auseinander. Zu fragen bleibt für die auf die Moralischen Wochenschriften folgenden Erziehungskonzepte, die ihren Fokus auf das Individuum richten, ob darin tatsächlich das von allen Heteronomien emanzipierte Subjekt anvisiert oder ob mit Foucault gedacht vielmehr gerade der Zusammenhang des modernen Individualitätskonzepts mit einer gesellschaftlich normalisierenden Macht verschleiert wird. Dass diese Frage nicht strenge Alternativen bezeichnet und deshalb nicht eindeutig zu entscheiden ist, hat FOUCAULT in einer seiner letzten, die *Hermeneutik des Subjekts* betitelten Vorlesungsreihe am Collège de France mit seiner Analyse von antiken Selbsttechniken zur Sprache gebracht. FOUCAULT scheint mir dabei aufzeigen zu wollen, wie erzieherische Praktiken der Selbstbildung, die in der Antike bei Platon noch auf das frei handelnde Subjekt zielen, schleichend zu Techniken der Überwachung werden. Am Ende steht die Ambivalenz der Erziehung, wie sie in den Moralischen Wochenschriften proklamiert wird: Einerseits handelt es sich um erzieherische Praktiken zur individuellen Selbsterkenntnis und -bestimmung des Subjekts, andererseits sind sie verallgemeinernd auf Wahrheit und Vernunft festgelegt, in Regeln festgeschrieben, familiär und schulisch institutionalisiert und werden so überwacht.²⁶

26 Diese Ambivalenz arbeitet FOUCAULT für die geregelten „Selbstpraktiken“ in Griechenland nach PLATON heraus, „die im allgemeinen eng an bestehende religiöse und eindeutig institutionalisierte Gruppen gebunden sind, deren Organisation auf festgelegten Kulte und oft stark ritualisierten Handlungsabläufen beruht. Das Vorhandensein kultischer und ritueller Merkmale bedingte übrigens, daß verfeinerte und gelehrtere Formen persönlicher Bildung und theoretischer Suche weniger gefragt waren. Der religiöse und kultische Rahmen entthob ein wenig der individuellen Suche, der Erforschung und Elaboration des Selbst. Doch war in diesen Gruppen die auf das Selbst gerichtete Praxis ein wichtiger Bestandteil“ (FOUCAULT 2004, S. 151).

Quellen und Literatur

Quellen

Der Patriot. Nach der Originalausgabe Hamburg 1724–26 in drei Textbänden und einem Kommentarband kritisch hrsg. v. W. MARTENS. Berlin 1969–1984.

Die Discourse der Mahlern. 3 Bde. Zürich 1721–1723.

Die Vernünftigen Tadelrinnen. 1725–1726. Hrsg v. J. CH. GOTTSCHED. Neu hrsg. und mit einem Nachwort versehen von H. BRANDES. 2 Bde., Reprint, Hildesheim u.a. 1993.

LOCKE, J.: Gedanken über Erziehung. Übersetzung, Anm. und Nachwort von H. WOHLERS. Stuttgart 1980.

ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Hrsg., eingeleitet und mit Anm. versehen von M. RANG. Stuttgart 2001.

Literatur

BLACKALL, E.A.: The Emergence of German as a Literary Language 1700–1775. Second Edition with a New Bibliographical Essay. Ithaca/London 1978.

BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1977.

DERS.: „Omnes et singulatim. Zu einer Kritik der politischen Vernunft.“ In: VOGL, J. (Hrsg.): Gemeinschaften. Zu einer Philosophie des Politischen. Frankfurt a.M. 1994, S. 65–93.

DERS.: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975/76). Frankfurt a.M. 1999.

DERS.: Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82). Frankfurt a.M. 2004.

FUES, W.M.: „Frauenbildung, Bildung zur Frau. Strategien der Geschlechterdifferenz in der frühen deutschen Aufklärung.“ In: KLEIN, W. u.a. (Hrsg.): Nach der Aufklärung? Beiträge zum Diskurs der Kulturwissenschaften. Berlin 1995, S. 51–66.

FUHRMANN, M.: Die Politik der Volksvermehrung und Menschenveredelung. Der Bevölkerungsdiskurs in der politischen und ökonomischen Theorie der deutschen Aufklärung. In: Aufklärung 13 (2001), S. 243–282

HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1990.

- HERRMANN, U.: Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim 1993.
- KERSTING, CH.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.
- KORTE, P.: Pädagogisches Schreiben um 1800. Der Status von Schriftlichkeit, Rhetorik und Poetik bei Johann Heinrich Pestalozzi. Bern u.a. 2003.
- KOSCHORKE, A.: Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts. München 1999.
- MAAR, E.: Bildung durch Unterhaltung: Die Entdeckung des Infotainment in der Aufklärung. Hallenser und Wiener Moralische Wochenschriften in der Blütezeit des Moraljournalismus, 1748–1782. Pfaffenweiler 1995.
- MARTENS, W.: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschrift. Stuttgart 1968.
- MARX, H.: Die Entstehung und die Anfänge der pädagogischen Presse im deutschen Sprachgebiet. Frankfurt a.M. 1929.
- NIEFANGER, S.: Schreibstrategien in Moralischen Wochenschriften. Formalistische, pragmatische und rhetorische Untersuchungen am Beispiel von Gottscheds ‚Vernünftigen Tadelinnen‘. Tübingen 1997.
- OBERKAMPF, W.: Die zeitungskundliche Bedeutung der moralischen Wochenschriften. Ihr Wesen und ihre Bedeutung. Nach den Quellen mit einer Bibliographie. Diss., Leipzig 1934.
- OESTREICH, G.: „Policey und Prudentia civilis in der barocken Gesellschaft von Stadt und Staat.“ In: DERS.: Strukturprobleme der frühen Neuzeit. Berlin 1980, S. 367–379.
- POTT, S.: Reformierte Morallehren und deutsche Literatur von Jean Barbeyrac bis Christoph Martin Wieland. Tübingen 2002.
- RHYN, H.: John Locke (1632–1704). In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange. München 2003, S. 60–72.
- TENORTH, H.-E.: Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: BÖHM, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002, S. 70–99.
- VOLLHARDT, F.: Selbstliebe und Geselligkeit. Untersuchungen zum Verhältnis von naturrechtlichem Denken und moraldidaktischer Literatur im 17. und 18. Jahrhundert. Tübingen 2001.

Adresse der Autorin:

Meike Steiger

Südsterm 2, 10961 Berlin

E-Mail: meike.steiger@web.de

Haben Bildungspolitiker Einfluss auf die Bildungsreform?

Aufgezeigt am Beispiel von Eduard Pfyffer und den Anfängen der Lehrerbildung im Kanton Luzern

Große Reformbewegungen, die abhängig sind von einer charismatischen Figur, zeigen in der „longue durée“ wenig reale Tiefenwirkung auf die Entwicklung des Erziehungswesens. Dieses Phänomen, in der amerikanischen Forschung als „Grammar of Schooling“¹ bezeichnet, lässt vermuten, dass letztendlich die „Grammatik der Schule“ stärker ist als die charismatischen Persönlichkeiten, an die Reformen häufig gebunden sind. Die charismatischen Figuren, die eine Reform in Bewegung setzen wollen, sind zwar schillernde Steine im Reformmosaik, aber letztendlich für die Schulformung nicht entscheidend.

Am Beispiel der ersten umfassenden Normierung und Reglementierung des Erziehungswesens im Kanton Luzern und der charismatischen Person von EDUARD PFYFFER, der als Erziehungsrat und Berater das Erziehungsgesetz maßgebend beeinflusst hat, wird dieses Phänomen im Folgenden dargelegt und analysiert. Das Jahr 1830 markiert im Kanton Luzern eine Zäsur zwischen einer Periode, in welcher die Qualifizierung und Zertifizierung der Volksschullehrer noch nicht in einem eigenständigen organisatorischen Rahmen stattfand, und der staatlich organisierten Lehrerbildung im Rahmen von Lehrerbildungsstätten. Beweggrund für die Wende im Volksschulwesen und damit auch für die Lehrerbildung war die Zeit der Helvetik (1798–1803) mit ihren zentralistischen Reformplänen.

1 Unter „Grammar of Schooling“ fassen TYACK/TOBIN (1994) die Ergebnisse verschiedener amerikanischer Studien zur Wirksamkeit von Schulreformen zusammen. Die Schule habe ihre eigene Grammatik, die sich gegenüber Reformen selektiv verhalte, egal wie stark die Reformen forciert würden. Folgt man TYACK/TOBIN, so muss die Mehrzahl der Reformprojekte scheitern.

Das Beispiel EDUARD PFYFFER und die Regelung des Erziehungswesens veranschaulichen nicht die gesamte Grammar of Schooling, macht aber deutlich, dass die erfolgreiche Umsetzung von Bildungsreformen von mehreren Faktoren abhängig ist, nicht allein von charismatischen Pädagogen. In einem ersten Schritt wird der politische Kontext des Erziehungsgesetzes des Kantons Luzern von 1830 beleuchtet. In einem zweiten Schritt wird EDUARD PFYFFER als Persönlichkeit und wichtiger Initiator der Reform vorgestellt, die – wie im dritten Schritt beschrieben – zur Entwicklung des ersten umfassenden Erziehungsgesetzes des Kantons Luzern führt. Im vierten Teil werden die Auswirkungen des Erziehungsgesetzes von 1830 auf die Lehrerbildung des Kantons Luzern untersucht. Das Fazit nimmt das Phänomen der Grammar of Schooling auf und stellt die Person PFYFFER in eine Beziehung zu Revolution und Evolution.

1 Schule und Lehrerbildung in der Schweiz um 1800: Von der Alten Eidgenossenschaft zur Restauration

Bis vor 200 Jahren war die Volksschulbildung in der Schweiz keine Aufgabe des Staates sondern der Kirche und diente primär der religiösen Erziehung. Insbesondere in katholisch geprägten Regionen, zu denen auch Luzern gehörte, war die Volksschulbildung sehr rudimentär, weil die Bibellektüre anders als in der reformierten Kirche keine oder nur eine untergeordnete Rolle bei der Vermittlung des Glaubens spielte. Der Schulbesuch der Kinder war wohl eine religiöse Pflicht, der Schulzwang konnte jedoch weder auf dem Land noch in der Stadt durchgesetzt werden.

Eine Verbesserung der Volksschulbildung, die über das Lernen religiöser Glaubenssätze hinausging, wurde aus zwei Gründen verhindert. Zum einen stand die herrschende Oberschicht, die bis zur Helvetik das politische Geschehen bestimmte, einer weitergehenden Bildung ihrer Untertanen skeptisch gegenüber, weil sie eine Rebellion, die durch die verbesserte Bildung möglich werden könnte, fürchtete (PFENNIGER 1998, S. 20 f.). Zum anderen hatte die Landbevölkerung, die praktisch ausschließlich in der Landwirtschaft tätig war, keine Zeit und kein Interesse, sich um Bildung zu kümmern, da der Überlebenskampf harte Arbeit der Erwachsenen und auch Mitarbeit der Kinder forderte.

Eine erste Reform der Volksschulbildung ging vom Kloster St. Urban aus. Abt BENEDIKT PFYFFER VON ALTISHOFEN gründete zwei Schulen: 1778 eine

Elementarschule für die Kinder der benachbarten Höfe und 1779 eine Lateinschule, die hauptsächlich von Patriziersöhnen aus der Stadt Luzern besucht wurden. Unter dem Einfluss des österreichischen Schulreformers JOHANN IGNAZ FELBIGER wurde 1779 im Kloster St. Urban eine Musterschule eingerichtet, aus der 1780 die erste Lehrerbildungsstätte der Schweiz entstand. Pater NIVARD CRAUER², erster Direktor des Instituts, verfasste nach dem Muster der Lehrmittel von FELBIGER Schulbücher für den Sprach-, Religions- und Rechenunterricht sowie ein Methodenbuch. Diese „Normalbüchlein“ ermöglichten es erstmals, Klassenunterricht zu erteilen und verbreiteten sich rasch in anderen Kantonen der Schweiz. Die aristokratische Regierung in Luzern, aufklärungsfeindliche Geistliche und auch ein Grossteil der Landbevölkerung standen der Lehrerbildung in St. Urban eher ablehnend gegenüber. Dies veranlasste den Abt, die Lehrerbildung 1785 wieder einzustellen (PFENNIGER 1998, S. 28 f.).

Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts waren die Gemeinden in der Gestaltung des Schulwesens völlig autonom. Für den Unterricht gab es keinerlei verbindliche kantonale Richtlinien. Entsprechend vielfältig und von Ort zu Ort verschieden waren Unterrichtsmethoden, Lehrstoff, Lehrmittel und – mangels Lehrerbildungsstätten – auch der Ausbildungshintergrund der meist geistlichen Lehrpersonen. Das änderte sich erst mit der Helvetik.

1.1 Helvetik

Der Ursprung der Helvetik ist auf den Einmarsch der französischen Truppen im Dezember 1797 zurück zu führen. Frankreich, oder genauer NAPOLEON BONAPARTE, verordnete der Schweiz eine zentralistische Verfassung. Die föderalistische Struktur der Schweiz wurde völlig eliminiert und als Folge die meist von Patriziern besetzten Kantonsregierungen gestürzt. Neu wurden Volksvertretungen eingesetzt. 121 Abgeordnete aus den Kantonen Aargau, Basel, Bern, Fribourg, Léman (Waadt), Luzern, (Berner) Oberland, Schaffhausen, Solothurn und Zürich versammelten sich am 12. April 1798 in Aarau, um die „Eine und unteilbare Helvetische Republik“ auszurufen und ihre Verfassung formell zu beschließen. Zwischen August 1798 und Mai 1799 war Luzern, vor allem seiner zentralen Lage wegen, ihre Hauptstadt. Die Verfassung entsprach derjenigen der Französischen Republik. Neue Ideen wie Ge-

2 Pater NIVARD CRAUER (1747–1799) besuchte das Jesuitenkollegium in Luzern und trat später in St. Urban in den Zisterzienserorden ein (ACHERMANN 1969, S. 6).

waltentrennung, gleiche Rechte für alle Bürger, Handels- und Gewerbefreiheit usw. gewannen auch in der Schweiz an Boden (JUD 2004a).

Die Helvetische Republik erlebte mindestens vier Staatsstreiche zwischen 1800 und 1802 und ging im inneren Chaos unter. Der 1798 aufoktroyierte Einheitsstaat traf auf ein weitgehend unvorbereitetes Staatsvolk und wühlte es auf. Vertreter des Ancien Régime kehrten aus dem ausländischen Exil zurück und befehligten mit Stecken und Werkzeugen behelfsmässig bewaffnete Bauern gegen die helvetischen Truppen in einen Bürgerkrieg („Stecklikrieg“). In diesem Moment griff NAPOLEON ein, verlangte das sofortige Ende des Bürgerkriegs und rief Delegationen der Revolutionäre und der Reaktionen zu Verhandlungen nach Paris. NAPOLEON hatte allerdings begriffen, dass der zentralistische Einheitsstaat in der Schweiz keine Chance hatte und verschrieb der Schweiz deshalb eine föderalistische (die Eigenständigkeit der Kantone betonende) Verfassung. Sich selbst sah NAPOLEON allerdings nicht als Diktator sondern als Mediator, deshalb gab er der Verfassung den Namen Mediationsakte (JUD 2004b).

Mit der Aufhebung des Ancien Régime und der Schaffung eines republikanischen Staates wurden die Volksschule und die Volksbildung zu den ersten Anliegen der neu geschaffenen zentralen helvetischen Behörden. Dort war man überzeugt, dass die Volksherrschaft nur über eine bessere Bildung der Bürger erreicht werden könnte. PHILIPP ALBERT STAPPER³, erster Minister der Wissenschaften, Künste, öffentlichen Gebäude, Brücken und Strassen des Helvetischen Direktoriums, schuf 1798 eine allgemeine Volksschule und entwarf ein nationales Erziehungsgesetz. Dabei beschäftigte sich STAPPER auch mit der Frage der Lehrerbildung. Gemäß Direktorialbeschluss vom 24. Juli 1798 (Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik 1887, S. 607 ff.) war vorgesehen, dass jeder Kanton Normalschulen⁴ zur Heranbildung von Lehrern zu errichten hatte. Allerdings scheiterten STAPPERS Versuche, kantonale Lehrerseminare zu gründen, an der Finanznot (OECHSLI 1903, S. 203).

3 PHILIPP ALBERT STAPPER (1766–1840) entwickelte während seiner nicht ganz dreijährigen Amtsdauer eine Fülle von Anregungen, Plänen, Entwürfen und Konzepten. Mit seinen Ideen war er seiner Zeit weit voraus. Nur wenige seiner Pläne konnten angesichts der Unsicherheit in der Umbruchzeit verwirklicht werden. Viele seiner wegweisenden Gedanken fanden jedoch später stillschweigend in kantonale Organisationsstrukturen Eingang (HÄFLIGER 1975, S. 57).

4 Der Begriff „Normalschule“ bezeichnet auch in der Schweiz ursprünglich ein staatliches Lehrerseminar (Idiotikum 1881, Bd. 8, Kol. 618).

Luzern ging den übrigen Kantonen mit der Gründung eines ständigen Lehrerseminars voran. Am 15. Januar 1799 wurde der Erziehungsrat bevollmächtigt, die Normalschule in dem unter staatliche Verwaltung gestellten Kloster St. Urban einzurichten (STUTZ 1871, S. 2). Vorerst begnügte man sich damit, die 1785 abgebrochene Ausbildung wieder aufzunehmen. Insgesamt fanden in St. Urban von 1799 bis 1805 fünf Lehrerbildungskurse statt, die von 129 Personen, aufgebotenen und freiwillig teilnehmenden, besucht wurden (BERNET 1993, S. 794). Sie dauerten in der Regel 8 bis 12 Wochen und waren jeweils im Herbst angesetzt. Der Erziehungsrat des Kantons Luzern erwähnte in seiner Beurteilung des Landschulwesens die Anstrengungen um die Lehrerbildung positiv und schrieb, dass durch die Einführung der Normallehrbücher wenigstens die alten unzweckmäßigen Schulbücher verdrängt worden und dass wegen des Schullehrerseminars in alle Distrikte besser unterrichtende Pädagogen gekommen seien (Erziehungsrat an Regierungsrat 17. Oktober 1800).

Obwohl die helvetische Epoche nur kurz dauerte und wegen anhaltender Verfassungskämpfe, militärischer Besatzung und finanzieller Notlage nur schlecht in der Lage war, das einheitlich konzipierte Schulgesetz durchzusetzen, wurden in der Volksbildung doch Verbesserungen erreicht. Mit „voller obrigkeitlicher Zustimmung“ wurde erstmals auch den „Minderbemittelten und Armen die Möglichkeit des Lesens- und Schreibenlernens“ (BERNET 1992, S. 789) zugestanden und die Säkularisierung des Bildungswesens vorangetrieben. Allerdings blieben die helvetischen Bildungsanstrengungen im katholischen Milieu der Landbevölkerung Pioniertaten. Das neue Bildungsverständnis stieß nicht nur auf unfruchtbaren Boden, sondern löste sogar Ängste vor dem Verlust der religiös-moralischen Werte aus. Die Vorgaben der helvetischen Gesetzgeber waren deshalb schwierig in die Realität umzusetzen. In einem Brief an den Luzerner Erziehungsrat beschrieb der Lehrer JAKOB BRUNNER im März 1803 die missliche Lage:

„1. War die Muniz[ipalität] gar nicht zur Schule geneigt, sie wollt weder Hand noch sonst ein Mittel dazu anlegen; und auch die Eltern.

2. Scheint sie den Aeltern als wenn Gift dahinter steckte, deswegen haben sie Misstrauen auf sie, und verhindern es den Kindern wo sie Nur konnten“ (Berichte Erziehungsrat, Schulinspektoren).

Dessen ungeachtet wurden die fortschrittlichen Regelungen im Bildungssystem nach der Zeit der Helvetik nicht mehr rückgängig gemacht. Die allgemeine Schulpflicht und die staatliche Aufsicht über das Schulwesen blieben be-

stehen. Wichtige Impulse für das Luzerner Schulwesen aus der Helvetik waren:

1. Die Zahl der Schulen vergrößerte sich.
2. Die „St. Urbaner Normalmethode“⁵ wurde als verbindlich erklärt.
3. Die Vorschriften über die Gestaltung des Unterrichts und die minimale Dauer wurden zwar nicht überall eingehalten, waren aber doch Maßstäbe.
4. Die Stellung und Entlohnung der Lehrer verbesserte sich (BOSSARD-BORNER 1999, S. 62).

1.2 Mediation

Durch die Mediationsakte von 1803 erlangten die Kantone einen Grossteil ihrer fünf Jahre zuvor an die helvetischen Zentralbehörden verlorenen Souveränitätsrechte zurück. Auf zentraler eidgenössischer Ebene waren nur noch wenige Kompetenzen und Aufsichtsbefugnisse vereinigt; die Staatsaufgaben verlagerten sich wieder größtenteils auf Kantons- und Gemeindeebene. Die Schule wurde während der Mediationsepoche wieder zu einer kantonalen Angelegenheit. Im Kanton Luzern wurde eine neue Kantonsverfassung geschaffen, die sich an die frühere aristokratische anlehnte. Viele Fragen blieben ungelöst und mussten in den „Organischen Gesetzen“⁶ geregelt werden. Der Erziehungsrat blieb als Errungenschaft aus der Zeit STÄPFERS bestehen; doch das gut organisierte Inspektorennetz wurde durch drei geistliche Oberaufseher ersetzt und der Ortspfarrer erhielt die Aufsichtspflicht über die Gemeindeschule. Die Ausbildung der Lehrer und somit die Professionalisierung des Bildungssystems gewann an festem Boden. Im „Auszug aus den organischen Gesetzen vom 21sten Jänner 1804“ heißt es unter „Schul- Medizinal- und Armenanstalten“, dass „eine Anstalt zur Bildung fähiger Schullehrer im Kanton errichtet werden“ soll und im Dekret vom 22sten Hornung 1804 wird festgehalten, dass der Erziehungsrat danach trachten wird, „daß das in St. Urban mit so vielem allgemeinen Nutzen bestandene Schullehrerinstitut wieder

5 Die St. Urbaner Lehrart geht auf Pater NIVARD CRAUER, erster Direktor der Normalschule in St. Urban, zurück. Die Methode bestand darin, dass anstelle des blinden Auswendiglernens des Lehrstoffes das Bemühen trat, diesen durch gezieltes Fragen verstandesmäßig zu verarbeiten. Diese Schulreform beinhaltete keine Neuorientierung der Pädagogik sondern ihre Methodisierung (BERNET 1992, S. 792 f.).

6 In der Mediationsepoche war das öffentliche Schulwesen im Wesentlichen durch die Bestimmungen in den „Organischen Gesetzen“ (Organisationsgesetz) geregelt (HÄFLIGER 2002, S. 214).

fortgesetzt werden könne“. Ausführlich beschrieben wird die Umsetzung der Unterrichtsanstalt in der Verordnung vom 25sten Brachmonats [Juni] 1804, die hier zur Illustration wiedergegeben wird:

„3. Die durch den § 6. obgenannter Verordnung⁷ des Kleinen Rathes bestimmte Unterrichtsanstalt für Schullehrer in St. Urban wird den 16ten Heumonats ihren Anfang nehmen, und drey Monate lang dauern. Nach Verfluß dieser Zeit wird eine Prüfung über das Erlernte gehalten, und den Kandidaten, nach Maaßgabe ihres Fleißes und ihrer Fähigkeiten, von dem Hochwürdigem Herrn Oberaufseher der Schulen ein christliches Zeugniß ausgestellt werden. In diese Schullehranstalt werden sowohl schon angestellte, aber des Unterrichts noch bedürftige Schullehrer, als auch solche, die sich für den Schullehrerdienst bilden wollen aufgenommen; Deren Wahl aber den Hochwürdigem Herren Oberaufsehern der Schulen, auf vorherigen zwey- oder dreyfachen Vorschlag der betreffenden Herren Pfarrer und dasigen Gemeindevorsteher überlassen ist.“

Die so ausgewählten Zöglinge waren vom Alter, vom Charakter und von den Fähigkeiten her sehr unterschiedlich. Im Kurs von 1804 waren:

4 Zöglinge	14 Jahre alt,
12 Zöglinge	15 – 19 Jahre alt,
11 Zöglinge	20 – 25 Jahre alt,
7 Zöglinge	26 – 30 Jahre alt,
4 Zöglinge	31 – 35 Jahre alt,
1 Zögling	39 Jahre alt (STUTZ 1871, S. 3).

1805 wurden die letzten Lehrerkurse in St. Urban durchgeführt. Dann begann für das Lehrerseminar eine Odyssee mit Stationen in Ruswil, Willisau und Luzern. 1807 wurde ein vom Referenten THADDÄUS MÜLLER⁸ verfasster Lehrplan als verbindlich erklärt. Der Lehrplan sah vor, dass tagsüber während sieben bis acht Stunden unterrichtet wurde. Ein Tag in der Woche war schulfrei. Der Unterricht war in allgemeinbildende und berufsbezogene Fächer aufgeteilt. Unter besonderem Berufsunterricht verstand MÜLLER:

- „1. Methodik oder Lehrart überhaupt
2. Lehrart einzelner Dinge
3. innere und äußere Schulverfassung oder Disziplin mit Erörterung der Lehr- und Hilfsmittel einer wohleingerichteten Landschule“ (STUTZ 1871, S. 7).

7 „6.) Es soll eine Schullehreranstalt nach dem Muster der schon früherhin in St. Urban, so allgemeinnützlich bestanden, eingerichtet werden, in welcher die dem Schullehreramte sich widmenden Bürger den zu ihrer Bildung gehörigen, vollständigen Unterricht empfangen werden“ (Beschluss vom 11ten April 1804).

8 THADDÄUS MÜLLER (1763–1826) war seit 1796 Stadtpfarrer von Luzern und von 1798–1815 Erziehungsrat. Er gehörte zu den liberalen Geistlichen.

Ergänzend gab es Übungsunterricht. Die Sonn- und Feiertagsschulen dienten den Schullehrerkandidaten als Übungsschule. Der Seminardirektor hatte aber auch die Möglichkeit, aus Schülern vor Ort eine „Musterschule“ zu bilden.

1.3 Restauration

Nach der Völkerschlacht bei Leipzig im Oktober 1813 brach die Vorherrschaft Frankreichs in Europa zusammen. Die Mediationsakte wurde außer Kraft gesetzt. Im Januar 1814 verschärfen sich die Gegensätze zwischen den liberalen⁹ Anhängern der Mediationsregierung und den konservativen Mitgliedern der Regierung vor 1798 im Kanton Luzern. Im Februar 1814 kam es zu einem Staatsstreich. Dieser läutete eine Epoche ein, die sich noch stärker an die früheren Verhältnisse anlehnte und der Aristokratie einen Teil ihrer Privilegien und der Regierungsgewalt zurückgab. Die neue Kantonsverfassung wurde am 29. März 1814 angenommen. Die höchste Gewalt lag bei den „Rät und Hundert“. „Rät und Hundert“ war die Volksvertretung des Kantons, die paritätisch aus 50 Parlamentariern von der Stadt und von der Landschaft zusammengesetzt war.¹⁰ Dadurch wurden die Vorrechte der aristokratischen Stadt Luzern geringfügig durchbrochen. Vollziehende Behörde war der „Tägliche Rat“.¹¹

1829 änderte der Kanton Luzern nach langem Kampf seine Verfassung und unterschied von da an zwischen gesetzgebender, vollziehender und richterlicher Behörde. In den Revisionen von 1831 und 1841 wurden weitere Volksrechte durchgesetzt (PFENNIGER 1998, S. 50). In den dreißiger und vierziger Jahren bestimmte die jeweilige politische Führung die Ausrichtung und das Umfeld des Bildungswesens. Auch wenn in den Erziehungsgesetzen von 1830 und 1841 die Aufgaben und Befugnisse genau umschrieben waren, entsprach die Umsetzung dem parteipolitisch dominierenden Kurs.

9 Die Liberalen im Kanton Luzern verfolgten einen fortschrittsfreundlichen Reformkurs, namentlich auch in kirchenpolitischer Hinsicht. Man könnte sie als antiklerikale Republikaner bezeichnen.

10 „Rät und Hundert“ ist die Legislative (Parlament) des Kantons Luzern. Später wird auch der Begriff „Grosser Rath“ verwendet.

11 Der „Tägliche Rat“ ist die Exekutive (Regierung) des Kantons Luzern. Später wird auch der Begriff „Kleiner Rath“ verwendet.

2 Zur Person Eduard Pfyffer (1782–1834)

EDUARD PFYFFER war der älteste Sohn des Gardehauptmanns FRANZ LUDWIG PFYFFER VON ALTISHOFEN und verbrachte seine ersten Lebensjahre in Rom. Seine Vorfahren hatten ebenfalls als Offiziere in fremden Diensten gestanden und so den Ruhm der Familie PFYFFER VON ALTISHOFEN im Ausland begründet. 1793, mit elf Jahren, zog er für ein Jahr zu Verwandten nach Luzern, wo er auch den einzigen ordentlichen Schulunterricht erhielt. Danach ging er nach Rom zurück. EDUARD PFYFFER bildete sich als Autodidakt und befasste sich mit Geschichte, Philosophie und Jurisprudenz. Er sprach neben seiner Muttersprache fließend Italienisch und Französisch und hatte einige Kenntnisse in Latein.

Als Folge der Französischen Revolution wurde der Vater arbeitslos und die Familie kehrte in ihre Heimatstadt Luzern zurück. Auch dort hatten sich die politischen Verhältnisse geändert. Das Patriziat hatte die politische Vorherrschaft und damit die Familie PFYFFER auch ihre gesellschaftliche Stellung verloren. Deshalb suchte sich der älteste Sohn EDUARD eine Erwerbsquelle und übernahm 1799 mit 17 Jahren das Amt eines helvetischen Kriegskommissars für den Distrikt Luzern, das er zwei Jahre lang ausübte. Nach einem einjährigen Aufenthalt in Rom war er als erfolgreicher Anwalt tätig. 1814, in der Zeit der Restauration, wurde er in den „Täglichen Rat“ gewählt und gehörte bis zu seinem Tode der Luzerner Regierung an. Damit begann auch seine politische Karriere.

Ende 1816 wurde er in den Erziehungsrat gewählt. Im Frühjahr 1818 übernahm PFYFFER die Stelle des Referenten¹² für das Landschulwesen, die vorher vier Jahre verwaist war. Mit der Wahl zum Referenten des Erziehungsrates wurde EDUARD PFYFFER die unmittelbare Aufsicht über das Volksschulwesen und damit insbesondere die direkte Verantwortung zur Hebung des Schulwesens übertragen. § 2 des „Dekret über die Anstellung eines Referenten bey'm Erziehungsrat“ vom 15. April 1806 hielt fest, dass der Erziehungsrat „sich in oder ausser seiner Mitte einen Referenten“ wähle, der zugleich auch Vizepräsident des Erziehungsrates sei. Die genaue Aufgabe des

12 § 2 des „Dekret über die Anstellung eines Referenten bey'm Erziehungsrat“ vom 15. April 1806 hielt fest, dass der Erziehungsrat „sich in oder ausser seiner Mitte einen Referenten“ wähle, der zugleich auch Vizepräsident des Erziehungsrates sei. Die genaue Aufgabe des Referenten wurde erst im Beschluss zur näheren Ausführung des Gesetzes vom 15ten April 1806 beschrieben. U.a. überwachte er die Vollziehung der bestehenden Ordnungen in Bezug auf das Schulwesen und schlug dem Erziehungsrat, falls nötig, neue vor.

Referenten wurde erst im Beschluss zur näheren Ausführung des Gesetzes vom 15ten April 1806 beschrieben. U.a. überwachte er die Vollziehung der bestehenden Ordnungen in Bezug auf das Schulwesen und schlug dem Erziehungsrat, falls nötig, neue vor.

In einer Zeit, in der weiten Kreisen eine vertiefte Volksbildung suspekt war, musste sich der Schulreformer EDUARD PFYFFER heftiger Kritik stellen und wurde von konservativen Politikern und Geistlichen stark angefeindet. Sein beharrliches Eintreten für ein allgemeines Schulwesen und seine Abneigung gegen den ultramontanen Klerus stießen in diesen Kreisen auf großen Widerstand (HÄFLIGER 1975, S. 1 ff.). Als Präsident der Gemeinnützigen Gesellschaft¹³ betonte EDUARD PFYFFER in seiner Eröffnungsrede vom 13. September 1825 in Luzern erneut die Wichtigkeit des Erziehungswesens:

„Wie groß und weitschichtig ist das Feld, welches sich uns eröffnet, wenn wir über diesen wichtigen Gegenstand eintreten wollen! Viel ist in unseren Tagen darüber gesagt und geschrieben worden, und doch ist dieser Stoff wahrlich nicht erschöpft. Ich glaube, dass man auch hier vorzüglich nach zwey Dingen streben soll, nach Veredlung und Bildung des Menschen. Hierzu führen zwey Mittel, sie heißen: Erziehung und Unterricht“ (PFYFFER 1825, Hervorh. i.O.).

PFYFFER konzentrierte sich zunächst auf die Verbesserung der Landschulen. Der erschreckend niedrige Bildungsstand der breiten Volksmasse war für PFYFFER die Hauptursache der weit verbreiteten Armut und des Mangels an fähigen Beamten auf dem Lande. Bei all seinen Bemühungen stand stets das Wohl des Staates im Vordergrund. Auf seinen unzähligen Schulbesuchen unterstützte er die Lehrer durch wohlwollende Beratung. PFYFFER wollte den Lehrerstand einerseits durch eine vertiefte und verbesserte Lehrerausbildung und andererseits durch eine intensive zielgerichtete Weiterbildung heben. Im Jahre 1819 gelang es ihm, die Ausbildungskurse für Lehrer wieder auf drei Monate zu verlängern und sie unter eine einheitliche Reglementierung und Direktion¹⁴ zu stellen.

13 Die Gemeinnützige Gesellschaft war eine Bewegung aus privaten Kreisen, welche die Befreiung aller Bürger von Zwang und Unwissenheit anstrebte. Verständnis für den Mitmenschen und die Hoffnung, dass Bildung den Menschen glücklich mache, waren erstrebenswerte Ideale dieser Zeit.

14 Von 1821–1841 war NIKLAUS RIETSCHI (1798–1875) Seminardirektor der Ausbildungsstätte Maria-Hilf in Luzern. Er war der Stiefbruder des um 16 Jahre jüngeren nachmaligen Seminardirektors FRANZ DULA und studierte in St. Urban Theologie. EDUARD PFYFFER förderte den begabten Studenten und schickte ihn zur pädagogischen Ausbildung zu

Zudem erreichte PFYFFER auch, dass „Schultheiß und der Tägliche Rath der Stadt und Republik Luzern“ am 12. Dezember 1819 den Antrag des Erziehungsrates zur „Aufstellung von Muster-Schulen“ guthießen. In diesem Beschluss war zudem festgehalten, dass „jeder, der künftig in der Absicht, Schullehrer zu werden, in das alljährlich sich eröffnende Schullehrer-Seminar treten will, zuerst wenigstens einen ganzen Winter hindurch in einer Muster-Schule Aushilfe geleistet haben muss“ (§ 1 Beschluss über Aufstellung von Muster-Schulen im Kanton).

Viel erhoffte sich PFYFFER auch von einer sinnvollen Lektüre für die Lehrer und von gemeinsamen Aussprachen auf Lehrerkonferenzen, wie ein Rundschreiben vom 8ten des Wintermonats (= November, S.B.) 1819 zeigt.¹⁵ Gerade dieser Einsatz für das Landschulwesen erregte die Opposition der Geistlichen. „Erziehung der Jugend zu tüchtigen Gliedern des Staates und Befreiung der Schule vom Einfluss der Kirche waren das Ziel der Reformen Eduard Pfyffers“ (NICK 1955, S. 32).

Im Erziehungsrat brachte PFYFFER zahlreiche Anträge ein, die er mit geschickter Taktik durchzusetzen verstand. Seinem Freund PAUL USTERI¹⁶ beschrieb er im Brief vom 20. April 1823 die Situation im Erziehungsrat und sein kluges Vorgehen, das zu Erfolgen geführt habe (HÄFLIGER 1975, S. 30 f.). In seinem Bemühen um die Verbesserung des Luzerner Volksschulwesens wollte er der Geistlichkeit nur noch beschränkt Einfluss auf das Volksschulwesen gewähren, da ihr die erforderliche Bildung fehle.

PFYFFERS Reformbestrebungen lösten Richtungskämpfe innerhalb der Restaurationsregierung aus. So kritisierte der Schultheiß VINZENZ RÜTTIMANN¹⁷ die Führung des Erziehungsrates und erwirkte, unterstützt durch eine aristo-

PESTALOZZI in Yverdon und Père GRÉGOIRE GIRARD in Freiburg. RIETSCHI war Vertrauter und enger Mitarbeiter PFYFFERS (HÄFLIGER 2002, S. 92 f.).

- 15 „Erspriesslich wird es auch seyn, wenn Ihr mit den Schullehrern der Nachbarschaft in engere Verbindung tretet, Euch zuweilen gegenseitig über Euern Beruf besprecht, gute auf Euern Beruf bezügliche Bücher gemeinschaftlich anschaffet und aus der Mittheilung der gegenseitigen Beobachtungen und Erfahrungen Euch wechselseitig belehret und den Kreis Euers Wissens erweitert.“
- 16 PAUL USTERI (1768–1831) war ein bedeutender Mediziner und liberaler Politiker in der Helvetik, Mediation und Restauration. Er war ein wichtiger Exponent der neu formierten liberalen Elite, die sich in Briefen austauschte.
- 17 VINZENZ RÜTTIMANN (1769–1844) war aristokratischer Herkunft und der bedeutendste Luzerner Staatsmann während der Helvetik, Mediation und Restauration. Er war ein äusserst gewandter Politiker, der beinahe jede Situation virtuos zu nutzen verstand, und 60 Jahre lang politisch tätig (HÄFLIGER 2002, S. 90 ff.).

kratisch-konservativ-klerikale Gruppierung, dass PFYFFER als Erziehungsrat abgesetzt, d.h. bei den Erneuerungswahlen vom 28. Dezember 1821 nicht wiedergewählt wurde. Zum großen Ärger seiner Gegner ernannte der Erziehungsrat, gestützt auf § 2 des „Beschlusses“ vom 6. Dezember 1821, der dem Erziehungsrat erlaubte, sich seinen Referenten innerhalb oder ausserhalb seines Kreises zu wählen, Pfyffer als dem Erziehungsrat nicht zugehörig, aber in Anerkennung seiner Verdienste, erneut zum Referenten. Der Tägliche Rat kam nicht umhin, die Wahl PFYFFERS für zwei Jahre zu genehmigen, hielt aber ausdrücklich fest, dass in Zukunft eine Referentenwahl unaufgefordert dem Täglichen Rat zur Bestätigung vorzulegen sei (Protokoll des Täglichen Rates vom 24. Januar 1822).

1827 wurde PFYFFER abermals in den Erziehungsrat berufen und 1830 wiederum mit dem Vizepräsidium betraut. Unter dem veränderten politischen Klima hatte PFYFFER seine ehemalige Stellung im Erziehungswesen zurück gewonnen. Der erneute Einzug in den Erziehungsrat erfüllte PFYFFER mit einer gewissen Genugtuung, schrieb er doch an seinen Freund PAUL USTERI:

„Man hat mich, wie Sie sehen, wieder zu Ehren gezogen und von neuem in den Erziehungsrath gewählt. Seit meinem Austritt im Jahre 1821 war ich noch so glücklich, durch die Beybehaltung der Stelle eines Referenten den Verfall des Land-Schulwesens zu hindern; die höhern Bildungs-Anstalten haben dagegen seither bedeutend gelitten; es bedarf grosser Mühe, diese wieder auf den Punkt zu heben, auf dem sie bereits stunden. So gerne die einen diesen meinen abermaligen Eintritt in Erz. Rath. sehen, so sehr ärgern sich darüber die Pfaffen“ (Brief vom 11. Januar 1827).

3 Das erste Erziehungsgesetz von 1830

Das neue „Gesetz über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen“ wurde vom Grossen Rat am 14. Mai 1830, der „Vollziehungs-Beschluss über das allgemeine Erziehungsgesetz, in Betreff des Primar- und Sekundarschulwesens“ am 14. August 1830 angenommen. Über die Zweckmäßigkeit des neuen Erziehungsgesetzes war man sich ziemlich einig. Es wurde als recht fortschrittlich und als Markstein im Erziehungswesen bewertet. Andere Kantone beneideten Luzern um seine Schuleinrichtungen. Was EDUARD PFYFFER und vor ihm andere Förderer der Schule Schritt für Schritt in die Wege geleitet hatten, war nun gesetzlich verankert. Alle Bildungseinrichtungen waren erstmals zusammen in einem Gesetz aufgeführt. Die Oberaufsicht über die Schulen war einem Erziehungsrat von sieben Mitgliedern übertragen, der ganze

Kanton in acht Schulkreise aufgeteilt, über die jeweils regionale Schulkommissionen wachten.

Die direkte Schulaufsicht in den Pfarreien blieb den Ortspfarrern vorbehalten. Ein Referent waltete als Vermittler zwischen den Schulen, Schulkommissionen, Pfarrern, Lehrern und dem Erziehungsrat. Er sorgte für die gewünschte Einheitlichkeit im Schulwesen. Ein Oberlehrer, zugleich Direktor des Lehrerseminars, war für die Unterrichtsweise und Lehrmethode in den Schulen verantwortlich. Bildungsstätten für die Volksschullehrer waren die Musterschulen sowie das Seminar, in dem drei Kurse besucht werden sollten. Zudem hatten die bereits angestellten Lehrer in den ersten zehn Jahren ihrer Lehrtätigkeit die vom Erziehungsrat angeordneten Wiederholungskurse zu besuchen. Außerdem wurden die Lehrerbesoldung, der Lehrplan, die Schlussprüfung und der Aufbau der Höheren Lehranstalten geregelt (Gesetz über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen vom 21. Mai 1830).

Der Weg zum ersten Erziehungsgesetz war steinig. Bereits in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts diskutierte man eine umfassende Gesetzgebung im Erziehungswesen. Eine Reihe von Dekreten, Verordnungen und Beschlüssen des Grossen und des Kleinen Rates sowie der nachfolgenden Rät und Hundert und des Täglichen Rates wie auch des Erziehungsrates regelten das Erziehungswesen mehr oder weniger reibungslos. Es fehlte aber eine einheitliche und umfassende gesetzliche Grundlage. Dem Referenten für das Landschulwesen PFYFFER war dieser Mangel bewusst. Ende der Zwanziger Jahre wurde die Notwendigkeit einer vertieften Volksbildung auch von Kreisen eingesehen, die bisher die Emanzipation der Bürger abgelehnt hatten. Das Klima war für die Durchsetzung eines einheitlichen Erziehungsgesetzes günstig. Rät und Hundert erteilten am 19. Oktober 1827 dem Täglichen Rat den Auftrag zur Gesetzesrevision (HÄFLIGER 1975, S. 45). Begeistert darüber, dass seine Pläne nun endlich umgesetzt werden konnten, schrieb PFYFFER an PAUL USTERI:

„Unser Grosse Rath hat durch manche tüchtige Männer einen schönen Zuwachs erhalten. Seine Tendenz ist sehr liberal. Vielleicht sind die jungen Männer, welche izt den Ton angeben, nur etwas hastig und hizig. Immerhin war es Zeit, dass der grosse Rath sich aus jenem Zustand von Versunkenheit erhob, in welchem er sich befand“ (Brief vom 13. Februar 1827).

Regierung und Erziehungsrat begannen Ende 1928 mit der Durchsicht aller das Erziehungswesen betreffenden Bestimmungen. Die Regierung war aber der Ansicht, dass die bevorstehende Umgestaltung der Staatsorganisation auch die Neuorganisation des Erziehungswesens beeinflussen werde. Deshalb

müsse sich die Angelegenheit um ein Jahr verzögern, obwohl die Regierung die Notwendigkeit der Verbesserung einsehe.

Der Erziehungsrat hatte in der Folge am 10. Januar 1830 einen Bericht zum ersten Entwurf des neuen Erziehungsgesetzes beim Täglichen Rat eingereicht. Darin hielt er fest, dass das neue Erziehungsgesetz alle bisher bewährten Bestimmungen aufgenommen habe und Änderungen und Ergänzungen nur soweit notwendig vorgenommen worden seien. Zudem sei es die Absicht des Täglichen Rates gewesen, ein einfaches und klares Erziehungsgesetz zu formulieren.

Am 7. Mai leitete die Regierung den abgeänderten Entwurf an den Grossen Rat mit einem Begleitschreiben weiter. Darin wurde festgehalten, dass die Regierung Gewicht auf eine bessere Lehrerausbildung und eine ehrenvollere Stellung der Lehrer lege (Schultheiß und Kleine Räthe des Kantons Luzern an Seine Gnädigen Herren und Obern des grossen Rathes). Der von EDUARD PFYFFER ausgearbeitete und vom Erziehungsrat und vom Kleinen Rate (Regierung) begutachtete Gesetzentwurf wurde noch einer grossrätlichen Kommission, deren Präsident EDUARD PFYFFER war, vorgelegt.

PFYFFER gehörte sowohl dem Erziehungsrat als auch dem Kleinen Rat an und hatte als Präsident der Kommission nochmals Gelegenheit, die Weichen für das von ihm ausgearbeitete Erziehungsgesetz in seinem Sinne zu stellen. Die grossrätliche Kommission formulierte einige redaktionelle Änderungen und ergänzte das Gesetz mit zwei Neuerungen, die in der Vergangenheit stark umkämpft waren: Lehrerkonferenzen und die Schulbibliothek.

„Das eine, die Conferenzen, erzeugt einen gegenseitigen Austausch der im Lehrfache gemachten Erfahrungen, gewonnenen Ansichten und Einsichten und verschafft hiedurch Belehrung und gewährt Aufmunterung. Das andere, eine Schulbibliothek, giebt dem Lehrer, dem bey seinem kargen Gehalte die Anschaffung guter und darum kostspieliger Werke unmöglich zuzumuthen ist, Nahrung für Geist und Gemüth, Erweiterung seiner Ideen und Begriffe und macht ihn bekannt und vertraut mit den Versuchen und Fortschritten des niedern und höhern Schulwesens, der Wissenschaft, Kunst auch in andern Ländern und rührt und erhöht in ihm die so nöthige Liebe zu seinem Berufe“ (Bericht zur Prüfung des Gesetzes-Vorschlages über das Erziehungswesen vom Grossen Rathe eingesetzten Commission, 13. Mai 1830).

EDUARD PFYFFER hatte seine umstrittenen Anliegen im Entwurf des Gesetzestextes aus strategischen Gründen weggelassen und erst während der Beratungen in der Kommission eingebracht, wo sie auch umgehend aufgenommen wurden. Die Lehrerkonferenzen wurden in § 61 fest verankert, die Bibliothek vage in § 62 umschrieben: „Ebenfalls sey der kleine Rath angewiesen: darauf Bedacht zu nehmen, dass die bereits für die höhere Zentrallehranstalt beste-

hende Bibliothek erweitert und zur Benutzung sowohl für Lehrer als Schüler zweckmässig eingerichtet werde“ (Gesetz über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen von 1830). Aber erst der „Vollziehungs-Beschluss“ zum Erziehungsgesetz von 1830 schuf mit § 44 eigentliche Schulbibliotheken, wie sie PFYFFER vorgeschwebt hatten.

Im Vorfeld der Diskussion um das Erziehungsgesetz hatte PFYFFER einiges unternommen, damit seine beiden Anliegen Thema blieben. Ansatzpunkt seiner Vorarbeit war zum einen, Lehrerkonferenzen zu initiieren und zum andern, die Lehrer zum Studium sinnvoller Lektüre zu bewegen, was er in einem Rundschreiben vom Dezember 1819 auch kund tat (Allgemeine Instruktionen). 1822 verstärkte er seine Bemühungen und liess den Lehrern ein Verzeichnis von Büchern zukommen, die er ihnen unentgeltlich zur Ausleihe zur Verfügung stellte¹⁸. Der Katalog enthielt 60 Bücher meist pädagogischen Inhalts. Darunter waren Werke von NIEMEYER, OVERBERG, PESTALOZZI, ROCHOW, SAILER, SALZMANN, ZELLER usw. Die Lehrer haben von diesem Angebot rege Gebrauch gemacht. Einige der empfohlenen Bücher erregten bei der Geistlichkeit besonderes Aufsehen. So monierten sie in ihrer „Denkschrift der Dekane“, dass der Referent des Erziehungsrates seit dem 5. Juni unter seinem Namen ein Verzeichnis von Schriften für Landschullehrer herumgeschickt habe, das mehrere protestantische Schriftsteller enthalte. Einige ihrer Werke seien bereits als Prämien an die Landschullehrer verteilt worden. Dies seien Bücher von Verfassern, „welche keine Gelegenheit ausser Acht lassen, nicht nur gegen die katholische Kirche, ihre Dogmen, ihren Kultus und ihre Verfassung sich, wie sie immer können, feindselig und hämisch zu erklären, sondern auch ihr eigenes Glaubensbekenntnis bey Seite setzend, alle geoffenbarte Religion verläugnen und ungescheut Unglauben predigen“ (Abschnitt 10).

Die ganze Denkschrift war eine harsche Kritik der Geistlichkeit an PFYFFER. Eine solche Bücherauswahl müsse die Schullehrer der zügellosesten Willkür des Zeitgeistes ausliefern, den Glauben und alle Offenbarung aus dem Herzen rauben und sie den tausendfachen Irrlichtern der neuesten Auf-

18 „Vorstehende Sammlung nützlicher, zweckmässiger Schriften für Schullehrer findet sich bey mir vor. Jedem Schullehrer des Kantons, welcher von dieser Sammlung Gebrauch zu machen wünscht, ist dies gestattet. Einzig muss er für die ordentliche und unbeschädigte Zurückstellung des empfangenen Buches verantwortlich seyn; auch soll er niemals mehr als einen Band auf einmal nehmen und ihn nicht länger als einen Monat behalten. Brief und Zurücksendungen haben unentgeltlich zu erfolgen“ (Rundschreiben vom 5. des Brachmonats 1822).

klärung preisgeben. Erschwerend falle dabei ins Gewicht, dass sich das Unheil noch rascher verbreite, wenn die Lehrer Konferenzen abhielten, in denen sie einander die heillos verkehrten Grundsätze und falschen Darstellungen ungestört mitteilen könnten, da keine Kontrolle vorhanden sei.

Damit wandten sich die Geistlichen auch gegen die zweite Errungenschaft, die Lehrerkonferenzen. Die Kapitelvorsteher baten den bischöflichen Kommissar, die Denkschrift dem Täglichen Rat mitzuteilen, was dieser auch umgehend am 30. November 1822 tat. Gleichzeitig richtete Leutpriester JOSEPH MEYER im Namen von acht Oberinspektoren ebenfalls eine Denkschrift mit dem gleichem Ziel an die Regierung.

Die Staatsratskommission befasste sich am 14. Dezember erstmals mit diesen Denkschriften und reagierte mit der Aufforderung an den Referenten, eine schriftliche Rechtfertigung einzureichen und die Bibliothek zwecks Überprüfung in das Regierungsgebäude zu transferieren. Bereits am 2. Januar 1823 reichte PFYFFER seine ausführliche Rechtfertigung den Ratsabteilungen des Staats- und Erziehungsrates ein. Der Erziehungsrat hatte ein Gutachten über die beanstandete Bibliothek zu verfassen. Der Tägliche Rat erteilte PFYFFER eine Rüge, obwohl die beanstandeten Bücher, außer einem, vom Erziehungsrat als ungefährlich für die Religion des katholischen Landvolkes eingestuft wurden. PFYFFER war aber nach wie vor von der Notwendigkeit einer Leihbibliothek überzeugt. Das Erziehungsgesetz von 1830 schuf dazu dann endlich die Voraussetzungen.

Ähnlich wie mit den Bibliotheken erging es PFYFFER mit den Lehrerkonferenzen. Er setzte seine Bemühungen für die Lehrerkonferenzen beharrlich fort. Die Denkschrift der acht Oberinspektoren, die alle Geistliche waren, konnte nicht verhindern, dass die Lehrerkonferenzen im Erziehungsgesetz von 1830 offiziell vorgeschrieben wurden.¹⁹ Der Vollziehungs-Beschluss vom 14. August 1830 ordnete dreimal jährlich stattfindende gemeinsame Versammlungen der Lehrerschaft der Primar- und Sekundarschulen in jedem Schulkreis gemeinsam mit den Schulkommissionen an. Als Zweck der Konferenzen nannte der Vollziehungs-Beschluss: „Es werden bey diesen Konferenzen Schulangelegenheiten besprochen: die hierin allseitig gemachten Wahr-

19 § 61 Der Kleine Rath sey angewiesen: dafür zu sorgen, daß, auf Anordnung des Erziehungsraths, unter den Lehrer'n sowohl der höher'n Zentral-Lehranstalt, als auch unter denjenigen der Primar- und Sekundarschulen, zu bestimmenden Perioden Konferenzen statt finden, um gemachte Bemerkungen und Wahrnehmungen im Erziehungsfache sich gegenseitig mitzuthellen und allfällige Wünsche zur Kenntniß des Erziehungsraths zu bringen.

nehmungen und Erfahrungen mitgeteilt; die nothwendig erachteten Verbesserungen erörtert und die allfälligen daherigen Wünsche den Erziehungsbehörden vorgelegt“ (§ 42). Im Verlaufe des Jahres 1832 wurden dann die ersten Konferenzen abgehalten. Gemäß Staatsverwaltungsbericht 1832 war der Gewinn dieser Konferenzen nicht groß. Daraus zog der Erziehungsrat Konsequenzen und der Referent und der Erziehungsrat stellten an die Konferenzen Fragen, die innerhalb eines bestimmten Zeitraumes beantwortet werden mussten. Durch diese Strukturierung gewannen die Konferenzen an Bedeutung (Staatsverwaltungsbericht 1834).

4 Die Lehrerbildung nach dem ersten Erziehungsgesetz

Das Erziehungsgesetz schrieb für die Berufsausbildung der Lehrer drei Kurse vor. Die Vollziehungsverordnung zum neuen Erziehungsgesetz vom 14. August 1830 setzte die Dauer der Kurse auf vier Monate fest, jeweils von Juli bis Oktober. In der Zwischenzeit sollten die Zöglinge entweder eine Winterschule oder die Stelle eines Unterlehrers in einer Musterschule übernehmen und daneben sich dem Studium widmen. Das Kloster Maria Hilf in Luzern wurde als Kursort bestimmt. Der Lektionsplan für die drei Kurse sah 1834 folgendermaßen aus:

	Stunden	
	Kurs I	Kurs II + III
1. Religionslehre	3	4
2. Erziehungs- und Unterrichtslehre	6	3
3. Mündliche und schriftliche Sprachlehre	5	3
4. Stilübung	3	3
5. Lesen und Schreiben mit Orthografie	4	4
6. Rechnen	9	9
7. Messkunde	2	3
8. Vaterlandsgeschichte	2	2
9. Geografie	1	2
10. Naturkunde	2	4
11. Zeichnen	3	3
12. Gesang	2	3
Unterrichtsstunden Total	42	42

Die praktischen Anleitungen im Unterrichten erhielten die Zöglinge durchs Unterrichten unter Aufsicht. Abwechselnd erteilten 3–6 Zöglinge Unterricht an der Armen- oder Freischule in Luzern (STUTZ 1871, S. 11).

Die Stelle des Seminardirektors hatte seit 1821 NIKLAUS RIETSCHI inne. Der Seminardirektor war auch Hauptlehrer und erteilte Unterricht in Pädagogik, Methodik und Deutsch. Die übrigen Lehrer unterrichteten ohne feste Anstellung und galten als Gehilfen des Seminardirektors. Gemäß § 17 des Gesetzes über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen von 1830 und § 15 des Vollziehungs-Beschlusses musste der Seminardirektor den Gang des Unterrichts in den Landschulen beaufsichtigen und zu diesem Zweck in einem Zeitraum von drei Jahren jede Schule des Kantons mindestens einmal besuchen. Bei neu eingestellten Lehrpersonen musste er sogar den Unterricht während des ersten Winterkurses begutachten.

Die „Verordnung für die Zöglinge des Lehrerinstituts des Kantons Luzern“ verlangte, dass die Zöglinge zu einem gottesfürchtigen Sinn und Wandel, zu Demut, Bescheidenheit, Genügsamkeit, Fleiß und Arbeitsamkeit und zu einem freundlichen Benehmen jedermann gegenüber angeleitet würden (§ 1). Es wurde den Seminaristen zur strengen Pflicht gemacht, innerhalb und außerhalb der Anstalt, während der Arbeit wie bei der Erholung sich anständig zu benehmen, das hieß, Lärm, Zank und Unfug zu vermeiden. Zudem war Rauchen, Kartenspiel und der Besuch von Wirtshäusern streng untersagt. Wer diese Regeln übertrat, musste mit seiner Entlassung aus dem Seminar rechnen.

Die kantonale Lehrerbildungsanstalt war nicht nur mit der Berufsausbildung junger Lehramtskandidaten, sondern auch mit der Weiterbildung von schon im Amte stehenden Lehrern beauftragt. § 18 des Gesetzes über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen von 1830 hält fest: „Das Schullehrer-Seminar ist nicht nur dazu bestimmt, taugliche Schullehrer zu bilden, sondern selbst dazu die angestellten Schullehrer in ihrem Berufe auch immer mehr zu vervollkommen.“ Die Wiederholungskurse für die bereits tätigen Lehrer dauerten vier Wochen. Täglich wurde sieben bis acht Stunden Unterricht erteilt (ACHERMANN 1969, S. 13).

Im Erziehungsgesetz von 1830 war festgehalten, dass jeder Lehrer vom Tage seiner Anstellung an innerhalb der nächsten zehn Jahre das Schullehrerseminar aufs Neue einmal zu besuchen hatte. Der Erziehungsrat konnte die Dauer bestimmen. Lehrgegenstände der Wiederholungskurse waren die gleichen wie die der Seminarkurse: Erziehungs- und Unterrichtslehre, Sprachlehre (Lesen, Grammatik, Aufsätze, Sammlung von Stoff zu zweckmäßigen schriftlichen Schularbeiten), Rechnen, Messkunst und Gesang. Es ging um eine Auffrischung und Ergänzung der für den Unterricht notwendigen Kenntnisse (STUTZ 1871, S. 12).

1833 wurde erstmals ein ordentlicher Seminarkurs von vier Monaten durchgeführt. Die Schulkommissionen wurden angewiesen, die Lehramtskan-

didaten darüber in Kenntnis zu setzen. Der schulische Erfolg von Maria-Hilf war groß (Beschluss des Erziehungsrates vom 30. März 1833). Das große Engagement von PFYFFER und RIETSCHI für eine verbesserte Lehrerbildung hatte sich somit ausgezahlt. Das Ergebnis dieser Lehrerkurse wurde als erfreulich bezeichnet (Staatsverwaltungsbericht 1834).

Das Erziehungsgesetz von 1830 blieb während der liberalen Ära der dreißiger Jahre in Kraft. Da es aber auch Lücken und Mängel aufwies, wurde 1834 im Grossen Rat ein Antrag angenommen, der forderte, dass der Kleine Rat eine Gesetzesrevision in Angriff nehmen solle. Im Antrag wurde betont, dass die Ausbildungszeit der zukünftigen Lehrer zu knapp sei. Eine längere, ununterbrochene Lehrerausbildung wurde verlangt (Grossratsbeschluss 13. Juni 1834).

Daraufhin bestellte der Erziehungsrat eine Kommission aus seiner Mitte mit dem Auftrag, ein umfassendes Erziehungsgesetz vorzubereiten, das den geäußerten Wünschen entspreche. Da die Regierung der Meinung war, das Erziehungsgesetz von 1830 gehöre zu den besseren Einrichtungen im Vaterlande, wurde der Kommission geraten, sich mit der Revision nicht zu beeilen (Staatsverwaltungsbericht 1834). Der Initiator des Erziehungsgesetzes, EDUARD PFYFFER, starb im Dezember 1834. Einen ebenso visionären wie dynamischen Nachfolger gab es nicht.

Die dreißiger Jahre waren in Luzern von einem Aufbäumen der katholischen Landschaft²⁰ gegen das freiheitlich-liberale Regime der Stadt geprägt. Die wachsenden konservativen und stark kirchlich gesinnten oppositionellen Kräfte aus der Landschaft forderten nicht nur eine Rekatholisierung der Gesellschaft, sondern auch die grundsätzliche Umgestaltung des „Höheren Bildungswesens“. Die Luzerner behielten mit der revidierten Verfassung von 1841 die direkte Demokratie und die Gewaltenteilung bei, machten jedoch die Säkularisierung im Erziehungswesen für einige Jahrzehnte rückgängig.

Auf einen Gesetzesentwurf über das Landschulwesen, der 1836 unterbreitet wurde, reagierte der Erziehungsrat nur zögerlich. Das Erziehungsgesetz von 1830 baue auf einer dreißigjährigen Entwicklung auf und nehme in angemessener Weise Rücksicht auf die geistigen und ökonomischen Kräfte des Kantons Luzern. Weitere Vorstöße folgten und Anfang 1840 war ein Entwurf zu einem neuen Erziehungsgesetz vollendet, der aber nie Gesetzeskraft erhielt. Am 14. Dezember 1841 genehmigte die neue politisch konservative

20 Damit sind sowohl die Landbevölkerung als auch die Honoratioren auf den Dörfern gemeint.

Führung ein revidiertes Erziehungsgesetz, in dem einzelne Punkte des Entwurfs aufgenommen wurden.

Das liberale Erziehungsgesetz von 1830 wurde damit durch ein Gesetz abgelöst, das erklärte, dass Bildung und Erziehung sowohl im Geiste der römisch-katholischen Religion als auch in dem eines demokratischen Freistaates erfolgen sollten. Im Erziehungsgesetz von 1830 war die klerikale Orientierung nicht spürbar, denn die Regierung war damals davon überzeugt gewesen, dass „durch die Beförderung des Volks-Unterrichts; durch Verbreitung einer zweckmäßigen Kultur, und die Belebung der Wissenschaften der Wohlstand und das Glück des Landes vorzüglich und dauerhaft gegründet werden könne“ (Einleitung zum Gesetz über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen 1830).

Unmittelbar nach dem politischen Umschwung von 1841 verlegte die konservative Regierung die Lehrerbildungskurse wieder nach St. Urban. Man erhoffte sich damit eine verbesserte Erziehung im Geiste des wahren Christentums, die im Seminar Maria-Hilf in Luzern angeblich vernachlässigt worden war. Lehrer JOSEPH WEBER VON Ballwil hatte im Juni 1841 an den Erziehungsrat geschrieben. „Das Seminar habe fast nichts gethan, die Religion zu pflanzen. Gottlose Reden, Unglaube, Spott etc. seien unter den Lehrern allgemein verbreitet; die Schulen werden dem Protestantismus und Radikalismus dienstbar gemacht“ (zit. n. STUTZ 1871, S. 14). Der Regierungsrat rechtefertigte in der Botschaft an den Grossen Rath vom 24. September 1841 die Umgestaltung und Verlegung mit folgender Begründung: Das Volk wünsche ein Schulwesen und Schulpersonal im Geiste der römisch-christlichen Religion. Die Zöglinge seien an einem einsamen Ort weniger Gefahren ausgesetzt, zudem seien die Kosten auf dem Land günstiger.

Die Verlegung nach St. Urban bedeutete zugleich, dass der liberale und fortschrittliche Seminardirektor NIKLAUS RIETSCHI abgesetzt wurde. Er hatte sich in der Diskussion um die Erneuerung des Erziehungsgesetzes vehement für eine verbesserte Lehrerbildung eingesetzt. Sein Anliegen, den Unterricht für die „Schullehrer-Bildungs-Anstalt“ wissenschaftlich zu fundieren, wurde nicht ins neue Erziehungsgesetz von 1841 aufgenommen. Das Erziehungsgesetz von 1841 blieb allerdings nur wenige Jahre in Kraft. In den Wirren des Sonderbundkrieges im November 1847 geriet die Organisation des öffentlichen Unterrichts in völlige Unordnung.

Die liberale Verfassung der Schweiz von 1848 hat festgehalten, dass der Grosse Rat für den öffentlichen Unterricht sorgen müsse. Im November 1848 trat ein neues Erziehungsgesetz in Kraft. Die Umsetzung der neuen gesetzlichen Bestimmungen bedingte umfangreiche Vollziehungsverordnungen, Reg-

lemente und Lehrpläne sowie neue Lehrmittel. FRANZ DULA²¹, Stiefbruder von NIKLAUS RIETSCHI und gefördert von EDUARD PFYFFER, war der Anwalt des neuen Erziehungsgesetzes.

5 Fazit

Am Beispiel EDUARD PFYFFERS und des Kantons Luzerns wurde der Werdegang einer umfassenden Gesetzgebung des Erziehungswesens in der Schweiz, in der erstmals Ziele und Inhalte der öffentlichen Bildung festgehalten wurden, dargestellt. PFYFFER hat es fertig gebracht, die vom eidgenössischen Unterrichtsminister initiierte Säkularisierung der Volksschulbildung im Kanton Luzern in Gang zu setzen. Durch die erstmalige Einsetzung einer weltlichen Schulaufsicht ist es gelungen, die Kirche aus der Schule zurück zu drängen. Möglich war dies PFYFFER nur, weil in dieser Zeit vor allem im städtischen Milieu das politische Klima fortschrittlich liberal war. Nach der politischen Rückkehr zum Konservatismus wurden die fortschrittlichen Errungenschaften im Erziehungswesen in Frage gestellt. Trotzdem wurden die meisten Neuerungen nicht rückgängig gemacht. So blieben die weltliche Schulaufsicht und die Qualität der Ausbildung der Lehrer bestehen. Eine verstärkte Wirkung erreichte die Reform des ersten Erziehungsgesetzes sicher dadurch, dass diese sich auf ein eidgenössisches Gesamtkonzept stützen konnte. Folgt man DUBS (2005), so haben Bildungsreformen nur Chancen, wenn sie auf ein Gesamtkonzept aufbauen. Historisch gesehen sind Reformen vielfach Fehlschläge, weil sie momentanen politischen Wünschen, wissenschaftlichen Idealen oder bloßen Zufällen folgen. Reformbewegungen verlieren bei einem Wechsel des Kontextes oder beim Wegfall charismatischer Figuren wie PFYFFER die Macht respektive die Diskursdominanz. Auch ohne Durchschlag der Revolutionen schreibt die moderne Schule eine Erfolgsgeschichte. Damit ist nicht die tradierte Fortschrittsgeschichte innerhalb der Geschichte der Pädagogik gemeint, sondern der Fortschritt zeigt sich real an der mittlerweile unbestrittenen breiten gesellschaftlichen und politischen Akzeptanz der Volksschule, der steigenden Investitionen in Bildung sowie der Professionalisierung des Lehrpersonals. Diese Schulgeschichte hat einen paradoxen Charakter. Paradox ist: Die Schule entwickelt sich relativ kontinuierlich und dennoch ist sie

21 FRANZ DULA, 1814–1892, 1848/49 Regierungsrat und Präsident des Erziehungsrates, von 1849–1867 Seminardirektor des Lehrerseminars Rathausen. DULA musste Luzern zweimal aus politischen Gründen verlassen.

permanent der Kritik ausgesetzt, die hohe diskursive Dominanz hat, aber real wenig bewirkt. Vielleicht braucht die Schule diese Kritik und deren Umsetzung in Reformen nicht direkt, um sich weiter zu entwickeln, sondern indirekt, insofern als dadurch die öffentliche Aufmerksamkeit umgelenkt wird auf weniger zentrale Fragestellungen. Zwischen den großen Reformen, ausgelöst von charismatischen Figuren, die in einem bestimmten Zeitkontext Konjunktur erfahren und der insgesamt doch langsamen Entwicklung des Erziehungswesens besteht ein Zwiespalt, oder anders ausgedrückt eine Ambivalenz zwischen Revolution und Evolution. Eine europäische Schulgeschichtsschreibung müsste prüfen, ob ähnliche Phänomene auch außerhalb der Schweiz existieren.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archiv Seminar Hitzkirch

Beschluss über Aufstellung von Muster-Schulen im Kanton vom 12ten Wintermonat 1819.

Beschluss des Erziehungsrats vom 30. März 1833.

Staatsarchiv Luzern

Berichte Erziehungsrat, Schulinspektoren. Akten 24/124 C.

Bericht zur Prüfung des Gesetzes-Vorschlages über das Erziehungswesen vom Grossen Rathe eingesetzten Commission, 13. Mai 1830. Akten 24/101.

Erziehungsrat an Regierungsrat, 17. Oktober 1800. Akten 24/124 B.

Protokoll des Täglichen Rates vom 24. Januar 1822. Protokolle und Register der Verhandlungen des Kleinen Rates und des Täglichen Rates von 1803–1834.

Rundschreiben vom 5. Brachmonat 1822. Pfyffers Lehrerbibliothek. Akten 24/131 B.

Schultheiß und Kleine Räthe des Kantons Luzern an Seine Gnädigen Herren und obern des grossen Rathes, 7. Mai 1830. Protokolle und Register der Verhandlungen des Kleinen Rates und des Täglichen Rates von 1803–1834.

Staatsverwaltungsberichte. Akten 22/114.

Verordnung für Zöglinge des Lehrinstituts des Kantons Luzern, ohne Datum. Akten 24/130.

Rundschreiben vom 8ten Wintermonat 1819. Akten 24/133.

Zentralbibliothek Luzern

Brief vom 12. September 1818. Ms 253/4: Nachlass Balthasar: 26 Briefe E. Pfyffers an Anton Balthasar, 1818–1827.

Zentralbibliothek Zürich

Brief vom 11. Januar 1827. Ms V 509: 170 Briefe mit 12 Beilagen von E. Pfyffer an Paul Usteri, 1822–1830.

Brief vom 13. Februar 1827. Ms V 509: 170 Briefe mit 12 Beilagen von E. Pfyffer an Paul Usteri, 1822–1830.

Gedruckte Quellen

Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798–1803). Bern 1887.

Auszug aus den organischen Gesetzen vom 21sten Jänners 1804. In: Gesetze und Verordnungen im Kanton Luzern über das Erziehungswesen. Luzern 1806, S. 5–6.

Beschluss vom 11ten April 1804. In: Gesetze und Verordnungen im Kanton Luzern über das Erziehungswesen. Luzern 1806, S. 10–14.

Dekret vom 22sten Hornung 1804. In: Gesetze und Verordnungen im Kanton Luzern über das Erziehungswesen. Luzern 1806, S. 7–9.

Dekret vom 15ten April 1806. In: Gesetze und Verordnungen im Kanton Luzern über das Erziehungswesen. Luzern 1806, S. 20–21.

Eröffnungsrede des Präsidenten der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, Herrn Staatsrath Pfyffer von Altishofen, 13. September 1825 in Luzern.

Gesetz über das Erziehungs- und öffentliche Schulwesen vom 26. Mai 1830.

STAPFER, PH.: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern 1799.

Verordnung des Erziehungsraths vom 25sten Brachmonats 1804. In: Gesetze und Verordnungen im Kanton Luzern über das Erziehungswesen. Luzern 1806, S. 15–19.

Vollziehungs-Beschluss 1830 über das Primar- und Sekundarschulwesen vom 14. August 1830.

Literatur

ACHERMANN, E.: 100 Jahre Lehrerseminar Hitzkirch 1868–1968. Ein Beitrag zur Luzerner Schulgeschichte. Luzern 1969.

- BERNET, P.: Der Kanton Luzern zur Zeit der Helvetik. Aspekte der Beamten-schaft und der Kirchenpolitik. Luzern 1993.
- BOSSARD-BORNER, H.: Die Luzerner Landschulen in der Zeit der Helvetik. In: Rontaler Brattig. Kriens 1999, S. 62–66.
- DUBS, R.: Es fehlt ein Konzept für Bildungsreformen. Zu viele unkoordiniert verlaufende Baustellen schaden. Neue Zürcher Zeitung vom 8. Juni 2005.
- HÄFLIGER, A.: Schultheiss Eudard Pfyffer 1782–1834. Förderer des Luzerner Schulwesens. Willisau 1975.
- DERS.: Der Luzerner Erziehungsrat 1798–1999. Eine schulhistorische Skizze. Luzern 2002.
- Idiotikum. Schweizerisches Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache. Frauenfeld 1881.
- JUD, M.: Geschichte der Schweiz. Helvetik. 2004a. www.geschichte-schweiz/helvetik.html (Stand 02.08.2004).
- DERS.: Geschichte der Schweiz. Mediation. 2004b. www.geschichte-schweiz/mediation-napoleon.html (Stand 02.08.2004).
- NICK, K.: Kasimir Pfyffer und die Luzerner Verfassungspolitik in den Jahren 1827–1841. Bd. 9 der Freiburger Veröffentlichungen aus dem Gebiete von Kirche und Staat. Freiburg 1955.
- PFENNIGER, P.: Zweihundert Jahre Luzerner Volksschule 1798–1998. Luzern 1998.
- OECHSLI, W.: Geschichte der Schweiz im Neunzehnten Jahrhundert. 1. Bd. Die Schweiz unter französischem Protektorat. 1798–1813. Leipzig 1903.
- STUTZ, J.: Die Ausbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern. Ein Beitrag zur Geschichte des Volksschulwesens. In: Jahresbericht Lehrerseminar Hitzkirch 1871.
- TRÖHLER, D.: Erziehung oder Unterricht? Lehrerbildung in der Helvetik und die Rolle Pestalozzis. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), H. 3, S. 293–303.
- TYACK, D./TOBIN, W.: The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31 (1994), N° 3, S. 453–479.

Adresse der Autorin:

Sylvia Bürkler

Universität Zürich, Pädagogisches Institut

Freistrasse 36, CH-8006 Zürich

E-Mail: s.buerkler@paed.unizh.ch

Über das Spezifikum der Reformpädagogik Wachstumsleitung, organische Ordnung und die Zäsur Kerschensteiner in der Münchener Lehrplan- und Methodenpolitik (1895–1919)

Von ihren Anfängen an hat es die Reformpädagogik nicht an Ursprungsgeschichten, Selbstbeschreibungen, und -verortungen fehlen lassen. Nach der intern gepflegten Erzählweise beginnt ihre Geschichte z.B. im Jahr 1889 mit der Gründung eines Internates im englischen Abbotsholme. Die reformpädagogische Legende will, dass hiervon ausgehend nach und nach immer mehr private Schulen entstanden, deren unterschiedliche Ansätze sich allesamt der großen Familie der Reformpädagogik haben zuordnen lassen. Bald fanden sich prominente Schulpolitiker und -reformer, die den anfangs engen Bereich der Landschulheime, Internate und sonstiger einzelner Initiativen verließen und zur Entstehung eines Diskurses beitrugen, der weit über die ersten Adressaten einzelner Schulexperimente hinaus Wirkung zu entfalten begann. Der sukzessive internationale Zusammenschluss verschiedener Initiativen und Persönlichkeiten zu internationalen Dachorganisationen in den Jahren 1899 und 1921 versinnbildlichte diese Erfolgsgeschichte (LUZURIAGA 1958; RÖHRS 2001; FERRIÈRE 1930).

Gerade in den vergangenen Jahren wurde verschiedentlich Kritik an der lange Zeit so fest etablierten Aufstiegsgeschichte der Reformpädagogik geäußert. So konnte beispielsweise JÜRGEN OELKERS bereits im 19. Jahrhundert eine Reihe typischer Leitmotive in den Verlautbarungen und Entwürfen bestimmter Gruppen von Lehrern und Schulbeamten identifizieren (OELKERS 1993); DIETRICH BENNER und HERWART KEMPER spannen den Bogen für die Reformpädagogik – verstanden als Ära einer alternativen Pädagogik im Spannungsverhältnis zur jeweils vorherrschenden „Normalpädagogik“ – noch weiter. Sie verorten ihre Anfänge ins Ende des 18. Jahrhunderts und gehen in ihrer Argumentation bis hin zu den Reformbemühungen in beiden deutschen Staaten in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (BENNER/KEMPER 2003a, b).

Die von den zitierten Autoren getätigte Neuaufnahme des Themas hat in den vergangenen Jahren unstrittig zu einem gewandelten Bild der Reformpädagogik beigetragen. Sie hat die Debatte grundsätzlich für neuere theoretische und historische Analysen geöffnet. Gleichwohl verharren BENNER und KEMPER bei einer kanonischen Betrachtung der „Pädagogischen Bewegung“, indem sie besonders – wenn auch nicht ausschließlich – die Erfahrungen in Internaten und Privatschulen zum Thema machen. Dabei bleiben sie den reformpädagogisch geformten Kritiken dort durchaus treu, wie sie anführen, dass „die Protagonisten der Pädagogischen Bewegung die staatliche Regelschule nicht mehr als eine transitorische und transformatorische Einrichtung, sondern als eine parapädagogische Institution wahrnahmen und infolge dessen in Institutionen zu überführen suchten, die dem pädagogischen Verhältnis und der natürlichen oder kindgemäßen Entwicklung angemessen sind“ (BENNER/KEMPER 2003b, S. 10). JÜRGEN OELKERS ist hingegen von den bestimmenden staatlichen und kommunalen Persönlichkeiten der Schulpolitik ausgegangen. Er hat darin nicht nur deutschsprachige Pädagogen einbezogen. OELKERS hat dabei die Begriffe und Denkschemata vieler Protagonisten der reformpädagogischen Bewegung hinsichtlich ihrer Konsistenz sowie ihrer Anschlussfähigkeit an die Praxis auf den Prüfstand gestellt. Seine These, dass eine Reihe stets gleich bleibender Dogmen das Identitätsgerüst der Reformpädagogik ausmache (OELKERS 2005), ist dazu geeignet, das Spezifische an der Reformpädagogik in einer längeren – im Prinzip mit der gesamten Moderne parallel verlaufenden – Geschichte aufzulösen (OELKERS 2004, S. 783–787). Sei es nun durch die Gegenüberstellung von Normal- und Reformpädagogik oder durch das Aufzeigen langfristig wirksamer Dogmen: In beiden Neuansätzen gerät die Besonderheit der Reformpädagogik als spezifischer historischer Bewegung innerhalb identifizierbarer kultureller und sozialer Konstellationen in den Hintergrund.

Ziel des folgenden Aufsatzes ist es zu einer historischen „Re-Konturierung“ der Reformpädagogik der Jahrhundertwende zu gelangen. Dabei soll der Erkenntnisgewinn aus den oben beschriebenen Neuansätzen keineswegs in Abrede gestellt werden. Vielmehr geht es darum, von ihnen ausgehend einen anderen Akzent zu setzen. Das Spezifische an der Reformpädagogik soll als der Versuch beschrieben werden, ein Ordnungsmuster zu etablieren, das die Führungskultur des Klassenzimmers und des Schulsystems insgesamt einer durchgreifenden Änderung unterwerfen sollte, und zwar in einer bestimmten, als organisch konzipierten Richtung. Es handelt sich bei der folgenden Untersuchung weniger um die Rekonstruktion von Ideen, vielmehr um die Analyse einer konkreten schulpolitischen Veränderung, die für die Konstituie-

rung der Reformpädagogik jenseits der engen Wände der privaten Schulen und ihrer Ausstrahlung von großer Bedeutung war: Die bildungspolitische Arbeit der Stadt München unter seinem prominenten und weit über die Stadtgrenzen hinaus renommierten Schulrat, GEORG KERSCHENSTEINER. Zunächst wird jedoch das Konzept eines biopolitischen Ordnungsmusters dargelegt, das, so unsere These, die spezifische Struktur der Wissensformen und Führungspraktiken der Reformpädagogik charakterisiert. Danach sollen Lehrplan- und Methodenpolitik der Stadt München näher beleuchtet werden, um die Wirkung dieses aufstrebenden Ordnungsmusters zu beleuchten. Schließlich wird von den getroffenen Befunden ausgehend der Versuch unternommen, aus einem sozial- und kulturgeschichtlichen Blickwinkel Aussagen über die Identität der Reformpädagogik zu treffen

1 Die moderne Schule als Disziplinargefüge und ihre biopolitische Dynamisierung

Die Konsolidierung der modernen Schule als Staatseinrichtung ging mit der Durchsetzung eines Ordnungsmodells einher, das disziplinarische Wesenszüge aufwies (FOUCAULT 1976/1994; LEMKE 1997; FRIJHOFF 1999). Die allmähliche Verwandlung der Schule von einer Kirchen- zu einer vom Staat und den Gemeindegliederungen unterhaltenen und beaufsichtigten Institution war auch mit einer Reform der Unterweisungspraktiken verbunden. Während eben diese in der frühen Neuzeit vielfach wegen ihrer Unbedarftheit und ihres Mangels an Systematik kritisiert worden waren, kristallisierte sich im 18. und 19. Jahrhundert in den Staaten deutscher Sprache eine Alltagskommunikation im Klassenzimmer heraus, die die Bewunderung der europäischen Nachbarn und hier vor allem der Schulpolitiker vieler Länder erregte (PETRAT 1979; HAMILTON 1989; VAN HORN MELTON 1988). Obwohl die Neuordnung des Schulraums, der Unterrichtszeit, der Rhythmen der Übungen und der Koordinierung der Unterweisungsführung – sämtlich institutionelle Aspekte der Disziplinen, wie MICHEL FOUCAULT sie beschrieben hat – sich in ganz Europa auf dem Vormarsch befand, war dieser Prozess in den deutschen Staaten in Folge der frühen Unterrichtsreformen von MARIA THERESIA in Österreich, von FRIEDRICH DEM GROSSEN in Preußen sowie auch unter dem Regiment des bayerischen aufgeklärten Absolutismus ohne Zweifel am weitesten fortgeschritten (DUSSEL/CARUSO 1999; JENZER 1991). Bei allen Schwierigkeiten und widrigen Umständen, denen die Schulen im ländlichen und kleinstädti-

schen Bereich ausgesetzt sein mochten, wurden hier mittels staatlicher Regulierung, kirchlicher Aufsicht und Lehrerausbildung zumindest die Grundbedingungen für die alltägliche und institutionalisierte Disziplinierung geschaffen.

Die Disziplinen, als grundlegendes Ordnungsmuster der modernen Volksschule, entstammten nahezu ausnahmslos älteren Erfahrungen aus dem kirchlichen Bereich. Diese fügten sich nun zu einem Gesamtbild zusammen, das eine neue Ära der Machtverhältnisse im Leben breiter Bevölkerungsschichten einleitete. Der zergliedernde Katechismus als Grundstruktur für weitere didaktische Kommunikationsformen, die Predigt und die durch sie hergestellte Sichtbarkeit als Vorbild für den im 18. Jahrhundert verstärkt reflektierten „Zusammenunterricht“, die klare Zeiteinteilung des Klosterlebens als Vorläufer des Stundenplans, die zellenförmige Individualisierung der Körper im Raum als Modell für den Übergang vom Schülerhaufen zur geordneten Schulklasse waren Beispiele, die insbesondere während der Epoche der Aufklärung reflektiert und propagiert wurden. Die Kontinuität vom kirchlichen Leben zu den Vorsorgeinstitutionen der Moderne war in den deutschen Staaten besonders durch die aktive Rolle sichtbar, welche die Priesterschaft bei diesem Übergang spielte (VAN HORN MELTON 1988; DRESSEN 1982). Unabhängig davon, ob die Disziplinen als Techniken der Beeinflussung der Alltagserfahrung in den entsprechenden Institutionen sich auch tatsächlich „disziplinierend“ auswirkten, blieben diese in der modernen Schule doch als Grundordnungsmuster zweifelsfrei bestehen.

Die historische Bildungsforschung hat dieser geistlichen Verbindungslinie bislang-weitaus mehr Beachtung geschenkt als dem Zusammenhang zwischen den genannten Ordnungstechniken und älteren Wissensformen mechanistischer Prägung. Dass die Wissensformationen der frühen Neuzeit entscheidend von zeitgenössischen mathematischen und später physikalischen Denkfiguren beeinflusst waren, ist aber in der Geschichtsforschung unumstritten (DIJKSTERHUIS 1956/2002; FOUCAULT 1966/1993; WERTHEIM 1995; CRARY 1998; SONNTAG 1991). Obwohl dies zunächst vorwiegend für höhere Wissensformen galt, ist diese Tatsache auch schulgeschichtlich von Bedeutung, da Kirchenmänner und Schulbeamte des 18. Jahrhunderts durch ihre Ausbildung Zugang zu diesen Wissensformen hatten. Die mechanistische Sicht der Dinge hatte in der frühen Neuzeit den Status einer epistemologischen Gewissheit erlangt. Die Stärke des mechanistischen Weltbildes bestand vor allem darin, dass es weiterhin der Idee eines *principium movens* bedurfte, um die grundlegende Dynamik der Welt zu erklären. Somit bedeutete die mecha-

nistische Weltsicht keine Absage an Gott, sondern bot vielmehr die Gelegenheit, seine Existenz mittels einer logischen Herleitung zu bestätigen.¹ Freilich musste diese Wissensformation, deren Begründung im Bereich der systematischen Erkenntnis lag, das westliche Wissensfeld mit exegetischen und von der Offenbarung ausgehenden Positionen teilen. Für die jungen Staatsapparate des Spätabolutismus, die detaillierten Maßnahmenkataloge der Aufklärung und ganz im allgemeinen für all diejenigen, die sich die verfeinerte Regulierung der Lebensführung der Untertanen zur Aufgabe machten, galten die von der Mechanik und dem mechanistischen Weltbild inspirierten Ordnungsmodelle jedoch als viel versprechende Alternative. Dies galt nicht zuletzt für den Schulbereich.

Ohne einem vermeintlich mechanistischen 18. Jahrhundert ein biologistisches 19. Jahrhundert *in toto* entgegenhalten zu wollen, kann doch festgestellt werden, dass es eine auf mechanischen Bildern aufgebaute Wissensform war, die ausschlaggebend für die Herausbildung der Institution Schule gewesen ist.² Obgleich BENNER und KEMPER jüngst aufgezeigt haben, dass bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert eine Reflexion bezüglich der Selbsttätigkeit sowie der Selbstverarbeitung beim Lernen einsetzte, wurden die Volksschulen doch zu dieser Zeit in erster Linie zu Orten, an denen die mechanische Technik der Einprägung angewandt wurde, an denen die Kindheit „sesshaft“ gemacht werden sollte und wo ein starres Spiel vorgefertigter Fragen und Antworten eingeübt wurde, dessen gedankliche Grundlagen eindeutig mechanistischen Ursprungs waren. Im Ordnungsmuster der zentraleuropäischen Volksschule wirkten mechanistische Wissensformen – gepaart mit dem Antriebsprinzip der „Seele“ – und die nach dem Vorbild der Physik modellierten Disziplinen zusammen.

Mithin kann man die frühe, sich als Reformpädagogik stilisierende Erziehungspraxis aus einer Perspektive beschreiben, die Wissens-Macht-Konstellationen in den Vordergrund rückt. Sobald eine Disziplinarmacht die Grundstrukturen der inneren Systembildung im Volksschulbereich zu bestimmen begann, wurden die anfangs moralisch, anthropologisch und theologisch begründeten Einwände gegen die mechanistische Sichtweise, gegen Sensualis-

1 Nichts anderes bedeutete das intellektuelle Projekt von DESCARTES (WERTHEIM 1995).

2 Dass Spuren für ein alternatives Konzept der pädagogischen Kausalität am Ende des 18. Jahrhunderts zu finden sind, bedeutet nicht notwendigerweise, dass die mechanistischen Vorstellungen nicht dennoch insgesamt die Oberhand hatten. In diesem Sinne ist die Bemerkung von BENNER und KEMPER (2003, S. 286, Note 25) aus sozialgeschichtlicher Sicht stark zu relativieren.

mus und ein bloßes Brauchbarkeitsdenken durch eine biologische und organische Grundlage unterfüttert. Ein neues, biopolitisches Ordnungsmuster erschien am Horizont und seine Verfechter begannen damit alte Formen des Vitalismus, des Anti-Materialismus und der Diskurse zur „Seele“ in einer moderneren und wissenschaftskompatibleren Form zu aktualisieren (FOUCAULT 1982/1992, S. 165–173; DERS. 1976/1999, S. 276–305; DEAN 1999, S. 98–112).

Das neue Ordnungsmuster unterschied sich von seinem disziplinarisch-mechanischen Vorgänger in vielerlei Hinsicht. Während die Disziplinen die Institutionen mit einer aus der Physik entstammenden Metaphorik neu ordneten, war die neue Biologie das leitende Wissen des neuen Ordnungsbildes. Darüber hinaus konnten sich die Disziplinen in einzelnen Institutionen außerhalb des direkten Zugriffs staatlicher Macht entwickeln, wenn auch mit deren Genehmigung und zuweilen unter ihrer tatkräftigen Mithilfe. Die Biopolitik hingegen wurde zunächst als gesamtstaatliche Angelegenheit betrieben, wobei man die Führung einer Bevölkerung – gekennzeichnet durch ihre biologischen Merkmale – der Führung eines juristisch definierten Volkes vorzog. Über diese Unterschiede in ihrer Ortsbestimmung hinaus erschienen die Disziplinen im 16. und 17. Jahrhundert, um mit der Aufklärung zum staatlichen Programm erhoben zu werden. Die Biopolitik, die sich erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts auszuprägen begann, musste sich demnach mit älteren Ordnungsmustern auseinandersetzen, von denen das disziplinarische in vielen Institutionen das Mächtigste war (FOUCAULT 2004). Letztlich kann man Disziplinen und Biopolitik anhand ihrer Präferenzen für bestimmte Machttechniken unterscheiden. Während das Ordnungs- und Handlungsmuster der Disziplinen die Produktivität der Hemmung, der direkten Einwirkung, der Konzentration der Subjekte und der mechanischen Ordnung unterstrich, lenkte das biopolitische Ordnungsmuster die Aufmerksamkeit auf die Denkfiguren des Wachstums, der Eigengesetzlichkeit des Subjekts, der dosierten und geleiteten Enthemmung und der organischen Ordnung. Wenn Wachstum ein Eigengesetz enthalte, so die inhärente Logik der Biopolitik, dürften die Führungsverhältnisse im Klassenzimmer es nicht zu Schaden kommen lassen und müssten dieses vielmehr geplant und orientierend unterstützen und fördern (CARUSO 2003, S. 26–38).

Die neuen biopolitischen Gewissheiten bildeten sich allmählich während des 19. Jahrhunderts heraus.³ Sie forderten die Umgestaltung der Volksschulunterweisung und argumentierten dabei vielfach mittels einer Neudeutung bestimmter Aussagen PESTALOZZIS (OSTERWALDER 1995). Organische Ordnung, Selbstorganisation sowie das Wachstum als Grundprinzipien der Anleitung und Einflussnahme auf das Subjekt wurden nach und nach auf der Ebene verschiedener Schulprogrammatiken wirkungsmächtig. Die Kombination von biologischen Metaphern und Wissensformationen einerseits und Wachstum fördernden und dosiert enthemmenden Führungstechniken soll hier zugleich die damaligen, vitalistisch gefärbten Selbstbeschreibungen der Reformpädagogen und wirksame Änderungen der Unterrichtskultur analytisch verbinden. Macht man sich diese Sichtweise zu Eigen, so lässt sich die Reformpädagogik in ihrer Selbstkonstruktion als Zeichen einer Kampfansage des biopolitischen Deutungs-, Handlungs- und Ordnungsmusters gegen die „überkommene“, disziplinarisch geformte und staatlich verankerte Schulordnung interpretieren. Das biopolitische Ordnungsmuster hatte von dieser Warte aus betrachtet damit zu kämpfen, dass das Erbe der spätabolutistischen Volksschule als Verwaltungs-, Curricular- und Kommunikationsstruktur das Merkmal des Mechanischen weiterhin mit sich trug.

Ein häufig übersehenes Spezifikum der klassischen Reformpädagogik, der um 1900, ist, dass jenseits der Mythen bildenden Funktion, welche der Auflistung von Internaten, Landeserziehungsheimen und privaten Schulen zukam, in ihren Verlautbarungen tatsächlich eine allgemeine diskursive und umformende Tendenz auszumachen ist. Ihren Ausdruck fand diese nicht nur in den Kleinkindereinrichtungen MONTESSORIS in den Arbeiterquartieren Roms oder in denjenigen öffentlichen Schulen, in denen die amerikanische *new education* einschlägige Erfahrungen sammelte, sondern auch im deutschsprachigen Bereich. Hier gab es ebenfalls inspirierte Versuche von organismischem Denken, die einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben. Die Schulpolitik der Stadt München um die Zeit der Jahrhundertwende bot eine von vielen solcher Arenen, in denen der Kampf unterschiedlicher Ordnungsvorstellungen ausgetragen wurde.

3 Zum Beispiel gab es bis ca. 1800 keinen allgemein akzeptierten organischen Begriff vom Leben (CHEUNG 2000).

2 Der Schulpolitiker Georg Kerschensteiner und die Stadt München

GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932), zunächst Volksschul- und später Gymnasiallehrer mit naturwissenschaftlicher Ausbildung, wurde nach eigenem Bekunden eher zufällig auf das Amt des Münchener Schulrats berufen. Da die katholische Partei im Kollegium der Gemeindebevollmächtigten der Wahl des protestantischen Lehrers NIKLAS durch den Magistrat nicht zustimmte, empfahl Letzterer seinem Kollegen KERSCHENSTEINER bei einem Spaziergang auf der Maximiliansstrasse, sich um den Posten zu bewerben (ENGLERT 1973). Obwohl KERSCHENSTEINER bis dahin keine besonders ausgeprägten schulpolitischen Ambitionen hatte erkennen lassen, benötigte er eine ungewöhnlich kurze Anlaufzeit um sich in die Schulgeschäfte der Stadt einzuarbeiten.

KERSCHENSTEINER konnte im Amt auf eine wohl etablierte Tradition laizistischer, modernisierender und liberaler Vorgänger zurückblicken. Seit der Ernennung des Realschullehrers GEORG MARSCHALL als erstem bayerischen weltlichen Schulrat im Jahr 1869 hatte die Stadt München eine ganze Reihe von Initiativen erlebt, denen das Ziel gemeinsam war, mit der alten, katechetisch strukturierten Kommunikation im Klassenzimmer aufzuräumen. Die Stadt hatte frühzeitig die öffentlichen Prüfungen abgeschafft und versucht, frischen Wind in die methodische Diskussion zu bringen. Inmitten der bayerischen Variante des Kulturkampfes zwischen 1870 und 1880 wurde die Schulpolitik Münchens zu einer Art Gegenentwurf zur althergebrachten Unterweiskultur der Land- und kleinstädtischen Schulen. Gleichwohl oszillierte die Reformpolitik zwischen dem Versuch, sanfte Änderungen am mechanisierenden Erbe des Volksschulunterrichts vorzunehmen, und solchen punktuellen Vorstößen, die entschiedener Wachstumsvorstellungen und biologisch geprägte Ansätze verfolgten.

Kurz nachdem KERSCHENSTEINER ins Amt kam, wandte sich der Lehrerverein der Stadt an ihn, um ein Herzensanliegen vorzutragen: die Minderung des Realienpensums. KERSCHENSTEINERS Vorgänger, der Realienlehrer WILHELM ROHMEDER, hatte diese im Lehrplan von 1880 inflationär berücksichtigt, was die Beschwerden gegen die Überbürdung von Lehrern und Schülern gleichermaßen hatte anwachsen lassen (WAHRMUT 1895). KERSCHENSTEINER verfasste daraufhin eine Schrift, um seine eigenen schulpolitischen Vorstellungen zu erläutern, und ging dabei auch auf das Problem der Realien ein. In seinen heute wenig bekannten *Betrachtungen zur Theorie des Lehr-*

plans (1899) legte er seine Sicht einer umfassenden Schul- und Unterrichtsreform dar. In dieser Schrift kam dem Lehrplan als Steuerungsinstrument eine prominente Rolle zu.⁴

In seiner Auseinandersetzung mit den Konzepten der Herbartianer um ZILLER formulierte KERSCHENSTEINER mit aller Klarheit und Radikalität die für ihn kennzeichnenden organischen Ordnungsprinzipien. An prominenter Stelle fand sich hier ein allen Biopolitikern eigenes Bewusstsein für den Bruch, den der Übergang vom vorschulischen Alltag in eine schulische Struktur darstellte. In ihrer Sichtweise konnte sich diese Zäsur für das einzelne Kind als Entwicklungshemmnis auswirken, sofern man den Übergang nicht in den Schulen umzugestalten und abzumildern verstand. Im Falle Münchens war dabei für Biopolitiker wie KERSCHENSTEINER entscheidend, dass sich dieser innerhalb einer großstädtischen Umgebung vollzog: „Enger Gesichtskreis, aber kräftige Natur und Beobachtungssinn sind typisch für das Landkind; weiterer Gesichtskreis und stark verkümmerter Natursinn kennzeichnet die meisten Großstadtkinder. Auch hierauf hat der Lehrplan Rücksicht zu nehmen“ (KERSCHENSTEINER 1899, S. 29). Dass beispielsweise Würzburger Kinder die Landeshauptstadt zum Schulinhalt hätten haben können, war für ihn ein Unding, eine typische Verwirrung der Herbartianer und deren Vorstellung von der Konzentration im Lehrplan. Diese Unterbrechung im Erfahrungskreis der Kinder sei umso schwerwiegender, als diese das natürliche Interesse der Kinder zum Stocken bringe. Am Anfang der Schulzeit sei dieses im Kind noch mannigfaltig (ebd., S. 37). Es gab nach KERSCHENSTEINERS Ansicht darüber hinaus auch „einen starken Beobachtungsdrang ..., den freilich oft die Art und Weise des Unterrichtens und der Erziehung frühzeitig zum Absterben bringt“ (ebd., S. 38). Im hier verwendeten Begriff des Interesses drückt sich am klarsten die spezifische Vorstellung von der Funktionsweise des Wachstums aus. Wenn das Wachstum an sich als regulierbar vorausgesetzt wurde, so musste die Schule das natürliche Interesse der Kinder als eine vorgegebene Größe behandeln und diese Erkenntnis in der Lehrplan- und Methodengestaltung berücksichtigen. Andere typische reformpädagogische Ansprüche – wie die auf eine umfassende Bildung oder auf eine reibungslose

4 Eine zweite Auflage erschien 1901. Ein Chronist der Münchener Volksschulgeschichte, der Liberale PAUL SCHRAMM (1911, S. 107), nannte das Buch eine „Anweisung für Lehrer“, die für die Lektüre der neuen Münchener Lehrpläne veröffentlicht wurde. KERSCHENSTEINER (1915, S. 104) erwähnt auch eine für seine Reformbemühungen ausschlaggebende Denkschrift des Münchener Lehrervereins, die in unseren Recherchen nicht aufzufinden war.

Unterrichtsarbeit – wurden aus diesem Gedanken abgeleitet. Fast zwangsläufig verfiel KERSCHENSTEINER dabei in allerlei Widersprüche, die sich aus Denkfiguren wie der Natürlichkeit, der Eigengesetzlichkeit und des selbst gesteuerten Wachstums ergaben. Unabhängig davon waren es eben diese Grundgedanken, die den geistigen Hintergrund boten, vor dem er eine Lehrplan- und Methodenpolitik einleitete, die radikalen Vorstellungen von der Herstellung einer organischen Ordnung mittels Wachstums fördernder Interventionen Rechnung trug.

Die biologisch inspirierten Metaphern mitsamt ihren weit greifenden Konnotationen waren in KERSCHENSTEINERS Verlautbarungen allgegenwärtig. Immer wieder unterstrich er, wie nötig Selbsttätigkeit war, und wiederholt bedauerte er, dass es im Mund der Pädagogen „leider mehr die Selbsttätigkeit einer Maschine als die der produktiven Arbeit“ sei (KERSCHENSTEINER 1917, S. 61). Der mechanisierenden Form der Überlieferung, konstitutiv für die Volksschule, hielt er noch viele Jahre später den Begriff der Arbeitsschule entgegen: „Die selbständige geistige Arbeit verlangt aber möglichstes Zurückdrängen der alten Formen der Überlieferung von Wissen zugunsten aktiver Erarbeitung des Wissensstoffes überall da, wo und soweit es möglich ist“ (ebd., S. 96). Letztere Bedingung war nicht zufällig Teil seiner Programmatik. KERSCHENSTEINER erkannte sehr wohl den Wert der Überlieferung: „Denn das überlieferte Wissen, die von unseren Vorfahren erworbenen Begriffe und Ideen, helfen dem nach innerem Aufbau drängenden Erfahrungswissen viele Tausende von Irrwegen zu vermeiden, die eben für unsere Vorfahren unvermeidlich waren, um ihren Erfahrungsschatz zu erwerben“ (KERSCHENSTEINER 1907a, S. 49). Dennoch war für ihn die bewusste Zurückdrängung des Überlieferten das Gebot der Stunde, weil die Schulverfassung und die Unterrichtskultur dem vorschulischen Erfahrungswissen der Kinder diametral entgegenstanden und somit als Wachstumshemmnis fungiert hätten: „Dieser normale Entwicklungsprozeß wird nun zweifellos durch die Schule unterbrochen, wenigstens durch die Schule wie wir sie heute kennen“ (ebd., S. 50). Seine Lösung für dieses Problem lautete: „Das Selbsterlebenlassen im Unterricht ist überhaupt das ganze Geheimnis für die Entwicklung produktiver Arbeit in allen Schulen von der Volksschule bis zur Hochschule“ (ebd., S. 63), weil die expansive Dynamik, die das kindliche physische und geistige Wachstum nach seiner Auffassung kennzeichnete, dadurch unterstützt und nicht unterbrochen werde.

Nicht nur das Unterrichten und Lernen, sondern darüber hinaus auch der gesamte Bereich der Schulpolitik hatte sich der organischen, biologischen Logik zu beugen. In seinem Hamburger Vortrag von 1905 „Der Ausbau der

Volksschule“ präzierte KERSCHENSTEINER diesen Gedanken: „Jeder Organismus entwickelt im Laufe der Zeiten in sich Einrichtungen, die der Erhaltung seiner Art dienlich und dann genau den Lebenszwecken der Art angepaßt sind ... Staaten und Gemeinden sind Organismen ... Auch der Staatsorganismus entwickelt bewußt und unbewußt in sich Einrichtungen, die der Erhaltung seiner Art dienen“ (KERSCHENSTEINER 1907b, S. 78). Mehr noch: Der Anpassungsgedanke war auch für die Zwecke der Volksschulpolitik leitend. Während andere Bereiche des sozialen Lebens (KERSCHENSTEINER erwähnt ausdrücklich Wissenschaft, Verkehr, ja sogar das Versicherungswesen) sich an die neuen rechtstaatlichen Verhältnisse anpassten, sei die Volksschule noch eng an die absolutistisch geprägten Erziehungsprinzipien ihrer Gründungszeit angelehnt (ebd., S. 80 f.). Genauso wie das Eigengesetz des Wachstums die Unterweiskultur neu regulieren sollte, müsste die Schule insgesamt als Organismus angesichts einer veränderten Umwelt eine Neujustierung an sich selbst vornehmen.

KERSCHENSTEINER agierte keineswegs als Einzelpersonlichkeit, sondern war Teil einer breiteren, vorwiegend liberal gesinnten Öffentlichkeit. Nicht nur die langsam, aber stetig wachsende Gruppe der städtischen Angestellten im Schulreferat zeigte sich aktiv, sondern auch der Münchner Lehrerverein sowie eine ganze Reihe von Schulmännern und Publizisten. Ein gutes Beispiel aus dieser Gruppe bot der Oberlehrer der Dom-Pedro-Schule, ERNST WEBER, ein überzeugter Nationalliberaler, der gleichzeitig auch ein ausgewiesener Experte in schuldidaktischen Angelegenheiten war. WEBER begleitete in unterstützender Weise die Reform des Zeichenunterrichts, die KERSCHENSTEINER mit großem Nachdruck im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts einleitete. Obwohl WEBER eher die rezeptiven Kräfte der Schüler, und nicht nur die produktiven, betonte, war er eine wichtige Figur innerhalb des Reformmilieus, in dem die Bedeutung des kindlichen Wachstums unterstrichen wurde (WEBER 1912, S. 1; DERS. 1911; DERS. 1913; RENNER 1979). Sogar katholisch gesinnte und organisierte Lehrer erlagen der Kraft des biopolitischen Ordnungsmusters. FRANZ WEIGL, Gründer des katholischen Lehrervereins Bayern, war jahrelang Lehrer im Münchner Stadtteil Harlarching, wo er eine rege Reformtätigkeit entfaltete. Gewiss versuchte er, die katechetische Form vor allzu forschenden reformpädagogischen Vorwürfen zu schützen, doch letztlich akzeptierte auch er den gemeinsamen Boden einer Schulordnung, die postulierte, dass die Wachstumskräfte nicht gehindert werden dürften, sondern vielmehr gefördert und kanalisiert werden müssten. So setzte er sich entschieden für den „freien Aufsatz“ und gegen die seiner Ansicht nach zu enge Methodisierung und die Praxis des Diktierens ein. Ebenso vertrat er

eine Psychologisierung der Didaktik und befürwortete eine organisch gedachte Selbsttätigkeit (WEIGL 1907, 1914). In der zeitgenössischen Diskussion bildeten die Münchener Katecheten um ANTON WEBER eine Art vorsichtiger Avantgarde. Sie argumentierten, dass „der Offenbarungscharakter des Religionsunterrichts ... nicht (verlangt), daß dem Memorieren ein Vorzug vor den übrigen Merkmitteln eingeräumt wird“ (WEBER 1905, S. 84). Um diesen Kerngedanken herum wurde die so genannte „Münchener Methode“ der Katechese entwickelt, die bei aller Priorität, die sie der Überlieferung der christlichen Lehre einräumte, auch Raum für Erzählungen und Gespräche ließ, die als eine Art geistige Nahrung für die kindliche Phantasie aufgefasst wurden (KELLER 1909, S. 4 f.; BLICKLE 1909, S. 29).

Über diese prominenteren Beispiele hinaus gab es insgesamt ein breites Interesse an solchen Fragen innerhalb der Lehrerschaft. Zum einen standen die reformpädagogischen Themen ganz oben auf der Liste der Fortbildungsmöglichkeiten der städtischen Lehrer (RENNER 1984). Zum anderen gab es immer wieder Unterstützung für konkrete Maßnahmen KERSCHENSTEINERS. Insgesamt, trotz gelegentlicher Missverständnisse, waren die Beziehungen zwischen Schulreferat und organisierter Lehrerschaft vorzüglich (JAHRESBERICHT 1901–1902, S. 30 f.). Erst als es um die Ausgestaltung einer Arbeitsschulpädagogik durch KERSCHENSTEINER ging, bröckelte die Unterstützung bei vielen Lehrern. Auf kompromisslose Umsetzung des Arbeitsschulkonzeptes reagierten viele von ihnen in einer Weise, die stark nationalisierte Emotionen erkennen ließ. Der „Manualismus“ wurde wiederholt angegriffen, obwohl die Einrichtung von Versuchsklassen seit 1907 weiterhin begrüßt wurde (KERSCHENSTEINER 1911; GUTMANN 1911; PLECHER/LEITL 1910). An diesem Punkt knüpfte die reaktionäre Kritik an, die 1916 die „Zerstörung der Volksschule in München“ als Tatsache behauptete (LEITL 1916, S. 41). Dessen ungeachtet blieben weiterhin Konzepte vorherrschend, welche die kindliche Aktivität in den Mittelpunkt rückten, die Anleitung des Lernens als Anpassung an die Selbsttätigkeit betrachteten und dem Wachstum höchste Beachtung schenkten.

3 Biopolitische Schulverwaltung: Diskursive Verschiebungen in den städtischen Schul- und Lehrordnungen

Die von KERSCHENSTEINER entschieden geforderte Zurückdrängung des Überlieferten, vor allem seiner mechanisierenden Auswirkungen auf die Un-

terrichtskultur, zugunsten eines Konzeptes organischen Wachstums wurde in seiner Amtszeit zu einer Querschnittsaufgabe der Schulpolitik. Somit stellte sich die Aufgabe, das Mechanische zu bekämpfen, für den Münchener Schulrat und seine Mitstreiter auch nicht als Einzelreform eines Schulfaches, sondern als Gesamtaufgabe, der sich der Organismus „Staat“ und dessen Erhaltungsorgan „Schule“ zu stellen hatten.

Ein besonders aussagekräftiger Bereich, in dem sich schulpolitische Intentionen und institutionelle Praktiken überschnitten, war die städtische Lehr- und Schulordnung. München genoss weitgehende Gestaltungsrechte in diesem Bereich, obschon die Lehrplanvorgabe zunächst von der Regierung von Oberbayern und dann vom Kultusministerium genehmigt werden musste. Die Lehrplanpolitik war ein sehr augenscheinliches Feld der schulpolitischen Auseinandersetzung und entfaltete ihre eigene Symbolkraft. Abgesehen von der Tatsache, dass die Distanz zwischen Vorgaben und Alltagsleben der einzelnen Schulen wahrscheinlich größer gewesen ist als dies oftmals angenommen wurde, kam dem Lehrplan eine Art Signalwirkung hinsichtlich der Unterstützung zu, die bestimmte Diskurse zuungunsten anderer Positionen erfuhren.

Dass den rhetorischen Figuren des Mechanischen bis in den Verwaltungsapparat hinein zunehmend Skepsis entgegenschlug, war bereits in der Diskussion über die Beigabe von methodischen Hinweisen für die Lehrer in der Lehrplankommission von 1870 erkennbar. Inmitten des Reformklimas, das gegen Ende der 1860er Jahre herrschte, diskutierte die Lokalschulkommission die Frage, ob sie dem Lehrplan solche Hinweise für die Lehrer beilegen solle. Dagegen sprach für viele Mitglieder die Angst, ein solches Vorgehen würde einer Gängelung gleichkommen und eine weitere Mechanisierung der Unterweisung befördern. Andererseits trat ein Großteil der Kommission für die Verstärkung der Methodenpolitik ein. Schließlich beschloss die Kommission einstimmig, die methodischen „Winke“ dem Lehrplan als „allgemeine Bemerkungen über Schulunterricht und Schulerziehung“ beizugeben.⁵

Obwohl durch diese Entscheidung deren Bindekraft nicht gerade gefördert wurde, war es Ziel und Strategie der Schulbehörden, die Methodenpolitik zu thematisieren, ohne der mechanischen Ausführung von Prinzipien auf dem Verwaltungsweg Vorschub zu leisten. So verzichtete der Lehrplan Münchens von 1870 auf eine detaillierte Einteilung der Inhalte in den einzelnen Lehrfä-

5 Bericht der Lokalschulkommission München vom 21. Dezember 1868, Stadtarchiv München – im Folgenden StM – Schulamt 2272.

chern (LEHRPLAN 1870, S. 24). Andererseits wollte man eine eng ans Schulbuch angelehnte Unterrichtsführung erreichen: „Der Lehrgang des Lese- wie des Schreibunterrichts wird durch die Fibel vorgezeichnet“ (ebd., S. 7). Im klassischen pädagogischen Liberalismus wollte man ja die Lehrkräfte nicht gänzlich an Vorgaben binden, es blieben aber doch bestimmte Absicherungen – wie in diesem Fall das Schulbuch – bestehen (CARUSO 2002). Genauso ambivalent war die Bewegung weg vom mechanischen Erbe der Volksschulunterweisung in den Anleitungen zum Anschauungsunterricht. Er sollte zwar aus dem Erfahrungshorizont der Kinder heraus entwickelt werden, das Auswendiglernen von Sprüchen und Gedichten und das Ziel, die kindlichen Vorstellungen zu korrigieren, zeigt aber eher eine gewisse Distanz zwischen Unterrichtsordnung und Kinderkräften (ebd., S. 8). Die Vorgaben im Lehrplan von 1880 vermochten auch nicht die Eigengesetzlichkeit der Kinder amtlich zu verankern; denn er verfügte unumwunden, dass „der Anschauungsunterricht ... die Schüler unterrichtsfähig zu machen (hat)“ (LEHRPLAN 1880, S. 8). Unter der Rubrik „Methodische Bemerkungen für den Anschauungsunterricht“ wurde wiederum das Moment der Selbsttätigkeit und des „Darstellungsvermögens“ angesprochen, beides Denkfiguren, die eher für eine Enthemmung der kindlichen Kräfte standen. Die Gewichtung war jedoch klar: „Der Anschauungsunterricht hat möglichst an die wirkliche Anschauung anzuknüpfen; es sind deshalb den Schülern so viel als thunlich wirkliche Dinge vor die Sinne zu führen, dagegen Bilder, Zeichnen an die Tafel, plastische Darstellungen usw. nur als Ersatz- und Erinnerungsmittel“ (ebd., S. 9). Auf diese Weise blieb die vorgeführte Wirklichkeit als zentrales Mittel dieses Unterrichts bestehen, jedoch beispielsweise nicht die Kinderzeichnung. Hier offenbarte sich die Spannung zwischen einer Unterweiskultur, die sich dem Mechanischen nicht mehr verpflichtet fühlte, aber gleichzeitig nicht bereit war, daraus die Konsequenz zu ziehen, endgültig die Eigenaktivität der Kinder aufzuwerten. Obwohl die weltliche Schulpolitik der Stadt München seit dem Jahr 1870 eine vorsichtige Wende hin zum Puerozentrismus einleitete, verstand sie den Unterricht als eine Führungsaktivität, für die die Kinder reif „gemacht“ werden sollten, anstatt die Unterweisung an das vorschulische kindliche Wachstum anzunähern.

Mit KERSCHENSTEINER wurden die methodischen Vorgaben nun endgültig entlang eines biopolitischen Musters umgebaut. Im Lehrplan von 1905 wurde die Funktion des Anschauungsunterrichts nicht mehr länger aus einem vermeintlich bestehenden Abgrund zwischen kindlicher Erfahrung und Unterrichtsordnung begründet: „Der Anschauungsunterricht hat die Aufgabe, auf Grund der Schärfung und Übung der Sinnestätigkeit das denkende Beobach-

ten zu wecken und zu fördern, auf diese Weise die im Kinde vorhandenen Vorstellungen zu klären, zu ergänzen und zu ordnen“ (LEHRPLAN 1905, S. 25). Sowohl alte Memorierübungen als auch die Idee, dass die kindlichen Vorstellungen lediglich zu erweitern und zu berichtigen seien, waren in diesen Formulierungen abgeschwächt: „Im Unterrichte ist auf die Selbstthätigkeit der Kinder das größte Gewicht zu legen. Daher haben sich die Kinder zunächst darüber zu äußern, was sie beobachten oder beobachtet haben. Daran schließt sich erst die planmäßige Betrachtung“ (ebd., S. 26). Darüber hinaus hat KERSCHENSTEINER großen Wert auf das Zeichnen gelegt, um „dem Tätigkeitstrieb der Kinder Stoff zu bieten“ (ebd.). Der Lehrplan wurde von der Regierung von Oberbayern 1905 provisorisch genehmigt. Bei der Genehmigung wiesen die Beamten aber ausdrücklich darauf hin, dass der Plan aus ihrer Sicht „in manchen Punkten mit den bisherigen Überlieferungen“ breche.⁶ Trotz gelegentlicher Kritik aus der Lehrerschaft (REGER 1905) sah der erste Evaluationsbericht der Aufsichtsbehörde die jüngeren Lehrer „in heller Begeisterung“, im Gegensatz zu den älteren, wobei im Anschauungs- und Sprachunterricht die Meinungen am weitesten auseinander gingen.⁷ Diese Tendenz wurde im Lehrplan von 1911 noch einmal bekräftigt (LEHRPLAN 1911, S. 145 f.).

Genauso aussagekräftig wie die vorangegangenen Formulierungen war die Art der Opposition, die sich gegenüber dieser Lehrplanpolitik regte. Bei der Diskussion des neuen Lehrplans für die Weltkunde, die auch den Anschauungsunterricht einschloss, war der einzige Gegner des Entwurfs in der Lokalschulkommission ein geistlicher Schulinspektor, der sich für die Gruppierung der Inhalte „in mechanischen konzentrischen Kreisen“ aussprach (LOKALSCHULKOMMISSION 1901, S. 844). In der Entwicklung zwischen 1870 und 1911 zeigt sich also eine deutliche Verschiebung der Gewichte. Vor allem vor dem Hintergrund, dass der Anschauungsunterricht – als Teil des Pestalozzischen Erbes und als Teil der Realien – ein steter Quell der Auseinandersetzung zwischen Liberalen und Konservativen blieb, waren die Veränderungen, denen dieser im Laufe des letzten Drittels des 19. Jahrhundert ausgesetzt war, von einigem Belang. Der Anschauungsunterricht war von einer disziplinarischen (zergliedernden, objektivierenden, katechetisch angelegten) zu einer biopolitischen (Wachstum fördernden, auf das Ausdrucksvermögen abzielend, die Ökonomie des Wortes zwischen Lehrer und Schülern zugunsten der Letz-

6 Regierungsentschließung N°30597, 27. Juni 1905, StM, Schulamt 2275, S. 4.

7 Bericht N°10821, 29. August 1906, StM, Schulamt 2275.

ten verschiebenden) Kommunikationsform geworden. Der Anschauungsunterricht war nicht mehr dazu da, die ungeordneten Kindesvorstellungen zu berichtigen oder die Kinder „unterrichtsfähig“ zu machen. Er war nun mehr und mehr zu einem Unterricht geworden, der vorwiegend zur Förderung der schon bestehenden Aktivität der Kinder diente. Die Intervention des Lehrers sollte die Vorstellungsmassen nicht mehr umbilden, sondern vielmehr auf eine solche Weise kanalisieren, dass sie in einen unmerklichen allgemeinen Umbauprozess eingebunden werden konnten. Die Gewichte zwischen Überlieferung (Anschauungsgegenstände) und Eigengesetzlichkeit (Kinderaktivitäten) verschoben sich zugunsten der Letzteren. Damit wurde der Versuch unternommen, eine Führungskultur zu begründen, die eher „nachgehend“ und nicht „vorgehend“ wirkte. Innerhalb dieses Komplexes waren die Gedanken der Wachstumsförderung und des Naturgemäßen leitend.

KERSCHENSTEINERS Untersuchungen bezüglich des Zeichenunterrichts bildeten ein besonderes Kapitel seiner Reformtätigkeit. Er betrachtete die Zeichnungen der Kinder nicht nur aus dem engen Blickwinkel des Schulfaches heraus, sondern sah in ihnen eine bedeutende Rolle „im gesamten Unterricht der Zukunft ... einfach schon deshalb, weil es eine der Hauptquellen bieten wird, die Produktivität des Kindes mit ihrem ganzen erziehlischen Segen zu fördern gegenüber der heute fast einzig und allein gebräulichen Förderung der Rezeptivität“ (KERSCHENSTEINER 1904, S. 1). Der Grundsatz seiner Arbeit auf diesem Gebiet lautete, die Kopie von Mustern zugunsten der Zeichnungen „aus dem Gedächtnis“ aus den Schulpraktiken zu verdrängen. Im Jahr 1903 wurden Versuche in vier Münchener Schulen mit 4.500 Kindern angestellt, um ihre spontanen zeichnerischen Leistungen besser einschätzen zu lernen. KERSCHENSTEINER ging bei diesen Untersuchungen streng methodisch vor. Schon im Jahr 1898 hatte er Lehrkräfte von den Anweisungen im städtischen Lehrplan im Schulfach Zeichnen entbunden. Dann diskutierte er mit den Lehrkörpern der ausgewählten Schulen über Ziele und Aufbau dieses Versuchs. Trotzdem wurde das Material von 20 der 100 berücksichtigten Schulklassen nicht ausgewertet, weil die Lehrer in diesen Klassen den Kindern „nachgeholfen“ hätten, und damit die Authentizität der Zeichnungen nicht gegeben sei (ebd., S. 3). KERSCHENSTEINER wollte vornehmlich die kindlichen Entwicklungsstufen des Zeichnens beschreiben.

Die Ergebnisse der Untersuchung wurden in einem prächtig aufgemachten stattlichen Band veröffentlicht, in dem reichlich kindliche Zeichnungen abgebildet waren. Die Leitfrage dieses Werkes lautete: „Wie entwickelt sich im Kinde ohne systematische Beeinflussung der graphische Ausdruck bis zur künstlerischen Darstellung?“ (KERSCHENSTEINER 1905, X).

KERSCHENSTEINER sah auf dem Feld des Zeichnens einen typischen Schauplatz des Konfliktes zwischen außerschulischer Selbsttätigkeit und schulischer Langeweile: Die Kinder, so berichtete er über den Versuch, „ver krochen sich höchstens während der Unterrichtsstunden angesichts der mehr oder weniger langweiligen geometrischen Ornamente, um ausserhalb der Schule um so fröhlicher auf eigene Faust sich herumzutummeln“ (ebd.). Er sammelte daraufhin über eine halbe Million Zeichnungen, wobei er nicht nur verschiedene Münchener Klassen mit Kindern aus Arbeiter- und Bürgerfamilien in den Versuch mit einbezog, sondern diese auch mit Zeichnungen aus Dorfschulen, insbesondere aus Oberammergau, mit solchen aus einer „Idiotenanstalt“ in Schwaben sowie aus Kindergärten verglich (ebd., S. 11).

Mit diesem Material bewaffnet, entwarf KERSCHENSTEINER Typologien, um die Entfaltung der Ausdrucksfähigkeit zu beschreiben. Diese fasste er als so individuell unterschiedlich auf, dass er selbst den Sinn von bindenden Schulvorschriften, d.h. von „mechanisierenden“ Anweisungen, anzweifelte (ebd., S. 502). Er trat für eine Pluralität der geistigen Nahrung ein „genau ebenso, wie wir heute den englischen Vollblutrenner in seiner Aufzucht anders behandeln als den Ackergaul“ (ebd., S. 504). Diese Naturgleichnisse dienten zur Bekräftigung der produktiven Seite der Kindheit, die bislang in der Schule nicht berücksichtigt worden sei. Die Vielfalt der Begabungen und der Entwicklungen stelle die einheitliche und bis ins kleinste Detail zerlegende Konzeption der Methode in Frage. Als musterhaftes Gegenbild diene abermals die Methode der wissenschaftlichen Forschung und deren Öffnung für die Empirie (ebd., S. 505). Somit plädierte KERSCHENSTEINER eindeutig dafür, die „Selbsterzwingung“ des Geistes anstatt einer Überlieferung von bildlichen Formen zu praktizieren. Dementsprechend definierte der Lehrplan von 1911 den Zeichenunterricht als eine Tätigkeit, die man „aus dem Gedächtnis“, also nicht als Kopie von Mustern, begreifen müsse. Darüber hinaus sollten die Kinder ohne (mechanisierende) Hilfsmittel auskommen und den Maßstab ihrer Zeichnungen selbst bestimmen (LEHRPLAN 1911, S. 165 f.). Spuren der alten, von Kopien, geometrischen Formen und einfachen Motiven bestimmten Unterrichtsführung im Zeichnen blieben nur für die höheren Mädchenklassen in Kraft.⁸ Weit in der Vergangenheit lag dagegen die Gewissheit des Stardiaktikers in Sachen Zeichnen, des Fachlehrers WEISHAUPT. Dieser hatte sich im Jahr 1878 gutachtlich dazu geäußert, dass das Zeichnen „streng metho-

8 Lehrplan für die VIII. Mädchenklassen der Kgl. Haupt- und Residenzstadt München, StM, Schulamt 2276, S. 7.

disch“ vorgehen sollte: „Das Zeichnen dem Kinde so früh als möglich und spielend beizubringen ist nur eine leere Phrase“, „ja es wird sogar der systematische Zeichenunterricht durch diese dem Kinde angenehme Spielerei geradezu geschädigt“ (Gutachten vom 6. Mai 1878, StM, Schulamt 2273). Deshalb blieb Weishaupt ein starker Verfechter der „systematischen Anleitung“, die außerdem „in mechanischer Weise“ vorgehen sollte (ebd.; Hervorh. i.O.). Nach der Zäsur KERSCHENSTEINER behielten solche Positionen nicht mehr länger die Oberhand.

Die hier eingenommene lehrplanzentrierte Perspektive ist sicherlich nicht die einzige, um die Wirkungskraft biopolitischer Aussagen darzustellen. In einem äußerst wichtigen Bereich des Curriculums – dem Prüfungswesen, durch das eine jährliche Kontrolle der Leistungen der Schüler organisiert wurde – bestand KERSCHENSTEINER ebenso nachdrücklich darauf, dass tief greifende Veränderungen vorgenommen wurden. In der Debatte über das Prüfungswesen – ein quälendes Thema für die damalige Schulpolitik in Bayern – zeigte er sich als Verfechter der Eigengesetzlichkeit des Kindes: Die Prüfungen müssten, so seine Auffassung, modern werden, um das Kind nicht einzuschüchtern, sondern ihm entgegenzukommen.⁹ In seinen Verlautbarungen über die Selbstregierung der Kinder, die Partizipation der Eltern am Schulleben und die Lehrmittelpolitik vertrat KERSCHENSTEINER in jedem einzelnen Fall biopolitisch geprägte Positionen. Dennoch blieb die Lehrplanpolitik das Herzstück und das Markenzeichen seiner Schulpolitik.

4 Vom Lehrplan zum Alltag der Unterweisung: Biopolitik im Klassenzimmer

Die zuvor dargestellten Verlautbarungen waren in erster Linie Aussagen einer Reformgruppe mit starker Stellung innerhalb der Schulverwaltung. Ihr konnte es beispielsweise gelingen, Beförderungen innerhalb der Oberlehrerämter zu kontrollieren. Die Reformtätigkeit dieser Führungselite fand jedoch darüber hinaus auch in der Öffentlichkeit eine große, wenn auch nicht durchwegs zustimmende Resonanz. Jede Lehrplanreform wurde sowohl in der Presse als auch innerhalb der politischen Organe der Stadt heftig diskutiert. Ob die hier

9 „Verhandlungsbericht über die am 7. Oktober 1910 im Saale des Kollegiums der Gemeindebevollmächtigten abgehaltene Oberlehrerkonferenz“, StM, Schulamt 2276, S. 11 f.

verankerten Vorgaben trotz kraftvoller Unterstützung der Leitungsgruppen des Münchener Volksschulwesens dann eins zu eins umgesetzt wurden, ist deshalb sicherlich in Zweifel zu ziehen. Dennoch ist die Funktion des Lehrplans als ein öffentliches Signal, um bestimmte pädagogische Positionen zu legitimieren, in ihrer Bedeutung nur schwerlich zu unterschätzen. Man muss nicht auf Dokumente des Selbstlobs zurückgreifen, um die in Teilen entschiedenen vorangetriebene Umwandlung der Unterrichtskultur in München konstatieren zu können. Externe Beobachter und sogar die zeitweilig in Hysterie abgleitende katholische Opposition lieferten klare Zeugnisse dafür, dass der Alltag in den Volksschulen nachhaltig von der Sorge um das Wachstum und dessen Förderung und immer weniger durch die Überlieferungsarbeit geprägt wurde.

Bei einer Lehrerratsitzung der Münchener Mittelschulen im Jahr 1907 beschwerten sich die dort versammelten Lehrer, weil die aus den Volksschulen der Stadt übertretenden Kinder ihren Ansprüchen nicht genügten: „Prof. A. ist der Ansicht, dass die Schüler nur Spielen, keinen Ernst gelernt hätten. Sie haben keine genügenden Vorkenntnisse mehr“. ¹⁰ Die Kinder seien darüber hinaus immer abgelenkt, hätten keinen Ordnungssinn. „C. ist der Ansicht, dass die Schüler gar nicht das Gefühl dafür haben, dass sie ihre Pflicht erfüllen müssen“; „E. hat die Erfahrung gemacht, dass verschiedene Schüler kein Diktando schreiben können“. ¹¹ Die Regierung von Oberbayern beklagte daraufhin, dass es an Gewöhnung, mechanischen Fertigkeiten und wiederholenden Übungen fehle. In ihrer Antwort bestritt die Lokalschulkommission zwar keineswegs, dass viele Kinder nicht „den stark formalistischen und auf Gedächtnisübungen aufgebauten Ansprüchen“ der unteren Klassen der Mittelschulen entsprachen. ¹² Nach ihrer Ansicht mussten jedoch genau jene Anforderungen auf den Prüfstand, und nicht die Reformen der Münchener Volksschulen. Die Lokalschulkommission rühmte sich damit, dass zwar die Volksschule Fleiß und Aufmerksamkeit weiterhin einübe, dagegen nicht mehr „jenen alten Drill in Grammatik und mechanischen Gedächtnisübungen“ (Hervorh. i.O.). ¹³

Da sich bis zum Jahr 1910 nicht nur die Herbartianer aus Würzburg, sondern Teile der Lehrerschaft kritisch äußerten, musste der oberbayerische

10 Bericht der Kreisregierung von Oberbayern an die Lokalschulkommission der Stadt München, N°8298, StM, Schulamt 2276, S. 2.

11 Ebd.

12 Bericht der Lokalschulkommission vom 8. Juli 1907 an die Kreisregierung von Oberbayern, StM, Schulamt 2276.

13 Ebd., S. 4; Hervorh. i.O.

Kreisschulinspektor KLAUS BRIXLE die Sache selbst begutachten. Er prüfte den 1905 genehmigten Lehrplan neu und erkannte dabei eine Grundausrichtung: „Die Absicht des Entwurfs ist, soweit als möglich, die frühere Lern- in eine Arbeitsschule umzuwandeln, d.h. das bloße Wortwissen zu beschränken, die praktische Betätigung der Schüler mehr zu pflegen und dadurch die Charakterbildung stärker zu betonen“.¹⁴ Deshalb sei der Plan in mancher Beziehung „bahnbrechend“.¹⁵ Obwohl BRIXLE keineswegs den Reformenthusiasmus der Münchener teilte, verkannte er nicht die Zäsur, die deren Lehrplan- und Methodenpolitik darstellte. Gewiss mussten durch die Reformer errungene Positionen auch stets aufs Neue ausgehandelt und behauptet werden. Nicht alle Kräfte scharten sich automatisch hinter die Vorschläge des eifrigen Schulrates. Aber sogar wenn es zu Kompromissen kam, musste der Stoßrichtung KERSCHENSTEINERS Rechnung getragen werden, vor allem, weil diese eben keine isolierte, der Führung der Schulbehörde alleine entsprungene Position darstellte, sondern insgesamt aufkommende Vorstellungen von Tätigkeit, Ordnung und Leitung spiegelt. Dies wurde beispielsweise am 22. Januar 1909 in einer Diskussion unter den versammelten Oberlehrern der Stadt im Rathaussaal deutlich, als es um den Lehrplanentwurf der Stadt ging. Bei dem Rechtschreibunterricht war ja bis dato das systematische Prinzip vorherrschend: Eine Regel wurde vorgegeben, mit Beispielen belegt und dann wiederholt eingeübt. Das Protokoll zeigte die Oberlehrer sehr kritisch gegenüber dem systematischen Prinzip. Viele begrüßten die neue Leitlinie, bei der die Kinder selbst die Regel erarbeiteten: „Der neue Plan soll einen gesunden Fortschritt insofern bedeuten, als er die Regel nicht gibt, sondern erarbeiten läßt; auch der alte Plan verlangt ausdrücklich, daß die Regel entwickelt werden müsse“.¹⁶ Den Oberlehrern, die das systematische Prinzip noch hoch hielten, wurde entgegengehalten, dass die Lehrerschaft mehrerer Schulen dieses einstimmig abgelehnt habe.¹⁷ Um das systematische Prinzip nicht gänzlich zu verwerfen, die vorherrschende Strömung andererseits angemessen zu berücksichtigen, lautete die schließlich erzielte Kompromissformel, dass die systematischen Gesichtspunkte „immer im Anschluß an den Wortschatz der Schü-

14 Gutachten des Kreisschulinspektors Brixle, N°38635, 9. August 1909, Bayerisches Hauptstaatsarchiv – BayHStA – MK 23205, S. 4.

15 Ebd., S. 13.

16 „Verhandlungsbericht über die am 22. Januar 1909 im Rathaussaale abgehaltene Oberlehrerkonferenz“, StM, Schulamt 2235, S. 11.

17 Ebd., S. 10

ler“ präsentiert werden müssten.¹⁸ Nichts anderes propagierte der bereits zitierte ERNST WEBER in seinen Sprachlehrstunden: Weg von einer nach Frage und Antwort gegliederten Sequenz, hin zu Besprechungen mit Schlagwörtern als Anregung (WEBER 1909). Somit rückten die Postulate der Eigenaktivität ins Zentrum, während gleichzeitig die der Überlieferung verpflichtete Behandlung der Sprachlehre anhand von Regeln das Nachsehen hatte.

Zweifelsfrei wurde nun nicht in jeder Schule und in jeder Klasse eine solche an der Selbsttätigkeit des Wachstums ausgerichtete Unterweisungsarbeit praktiziert. Dennoch gaben solche Impulse mehr Raum für Gruppen innerhalb der Lehrerschaft, die in München die pädagogische Avantgarde darstellten. Aufschlussreich waren in dieser Hinsicht die Berichte der Beamten der Ministeriumsabteilung für das Mittelschulwesen und des Kreisinspektors selbst, die nicht nur 50 Schulklassen in 30 Schulen visitierten, sondern dabei auch in 42 Schulklassen aus 17 Schulen insbesondere den Zeichenunterricht unter die Lupe nahmen.¹⁹ Der Kreisschulinspektor von Oberbayern schrieb, dass „die Pflege des Gedächtnisses ... gering ist“, und dass im Rahmen der Fertigkeit das Zeichnen gegenüber dem Schreiben größeren Raum einnehme.²⁰ Er konstatierte auch, dass die systematische Sprachlehre stark zurückgedrängt war: „Die Lehrer sind auf Weckung des Sprachgefühls anstatt des Sprachbewußtseins konzentriert“.²¹ Nach einer Aufzählung verschiedener Beobachtungen und Tendenzen bemerkte der Berichterstatter, dass das Kind und nicht der Stoff maßgebend seien. Er sah dort teilweise die abstrakten Prinzipien der „Liebe zum Kinde“ realisiert. Sowohl die Anschaulichkeit des Unterrichts als auch das herzliche, nicht autoritäre Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern seien allgegenwärtig gewesen: „Diese beiden Vorzüge sind in vielen Münchener Schulklassen deutlich wahrzunehmen“.²² Freilich führe dies zu weniger Strenge und aus der Sicht des Verfassers sogar zu nicht mehr akzeptablen Auswüchsen: „Manche Lehrer lassen sich zu sehr von der Erwägung leiten: Ist die Unterrichtsmaßnahme dem Schüler interessant? Statt sich zu fragen: Wird der Zögling hiedurch geistig angestrengt und gefördert?“²³ Dies führe zu einer gewissen Vernachlässigung der Kleinarbeit und des Mechanischen,

18 Ebd., S. 11.

19 Ministerialentschließung N°13313, 20. Juli 1912, StM, Schulamt 1606.

20 „Das Volksschulwesen der Stadt München“, 8. Februar 1910, StM, Schulamt 1606, S. 2.

21 Ebd., S. 3.

22 Ebd., S. 6.

23 Ebd., S. 7.

sogar zu einer „Geringschätzung der Übung“.²⁴ In dieselbe Richtung argumentierte auch der Oberregierungsrat Dr. MELBER aufgrund von stenographischen Aufzeichnungen der Unterrichtsstunden und anschließender Gespräche mit den Lehrern. Er konstatierte auch eine Vernachlässigung des Einmaleins, wenig Übung²⁵ und das totale Fehlen des Auswendiglernens.²⁶ Die Lehrer seien beim Unterrichtsgang nicht nur unabhängig vom Lehrbuch, sondern gingen anschaulich vor: „Es entstehen prächtige Aufzeichnungen auf der Tafel mit Kreide. Gutes Verfahren“.²⁷ Dabei werde mehr das heuristische (entwickelnde) als das akromatische (vortragende) Verfahren angewandt, wobei „die Schüler ... sich auf das Eifrigste (beteiligten)“, die Einübung jedoch nicht richtig betont würde.²⁸ Der umfassende Visitationsbericht führte eine Volksschule vor, in der die alten Gewissheiten der Einübung, der Wiederholung und der Überlieferung keine hervorragende Rolle im Klassenzimmer mehr spielten.

Nahm der Zeichenunterricht eine herausragende Stellung in der vielfältigen Reformtätigkeit KERSCHENSTEINERS ein, so war der Erfolg dieses Unternehmens auch ein Beweis dafür, dass die biopolitisch motivierten Vorschläge breitere Gruppen in der Lehrerschaft und sogar in der Bevölkerung ansprachen. Sehr wahrscheinlich wurde KERSCHENSTEINERS Studie *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* in Lehrerkonferenzen in sämtlichen Schulen der Stadt diskutiert. Im Fall der Domschule war die Besprechung sehr eingehend. Die Lehrer beklagten die Vernachlässigung der kindlichen Zeichenbegabung und fassten dies als eine Vorstellungstätigkeit auf, was wiederum mit der Perspektive KERSCHENSTEINERS im Ganzen übereinstimmte. Das Zeichnen sei eine vorzügliche Quelle für die Erkundung des Erfahrungswissens, und „das Erfahrungswissen entfaltet eine stärkere Sittlichkeit als das Buchwissen“.²⁹ Der Zeichenunterricht wurde somit als grundsätzliches Bildungsmittel und nicht lediglich als eine spezifische Fertigkeit oder als Schulfach verstanden (WEBER 1907). Auch die pädagogische Presse kommentierte die Arbeit KERSCHENSTEINERS – sowohl seine Vorschläge als auch deren Umset-

24 Ebd., S. 8

25 „Das Volksschulwesen der Stadt München. Visitationsbericht des K. Oberregierungsrates Dr. Melber“, 3. März 1910, StM, Schulamt 1606, S. 11.

26 Ebd., S. 48.

27 Ebd., S. 50.

28 Ebd.

29 „Verhandlungsbericht über die am 22. Februar 1906 vormittags abgehaltene Lehrerratssitzung“, StM, Schulamt 541.

zung – durchgehend positiv (ANONYM 1906). Ihrerseits beschlossen die Münchener Lehrer in einer Vollversammlung den Passus in ihren Jahresbericht aufzunehmen, „daß die Lehrerschaft den im Zeichenunterricht eingeschlagenen Weg im Prinzip als richtig, wenn auch nicht als den einzig richtigen anerkenne“ (JAHRESBERICHT 1909–1910, S. 3 f.).

Der Streit über den Zeichenunterricht schlug dennoch hohe Wellen: Im Landtag wurde kolportiert, dass es in München nicht eine Arbeits-, sondern eine „Spielschule“ gebe. Der Reichsrat FREIHERR VON HERTLING führte aus: „Wenn die Schule zur Spielanstalt gemacht werden soll, wenn man glaubt, den Kindern nur spielend, nur mühelos ihre Kenntnisse beibringen zu wollen, so ist das eine totale Verkennung der Aufgabe der Schule, denn die Schule soll doch nicht nur den Kindern ein gewisses Mindestmass von Kenntnissen beibringen, sondern sie fürs Leben erziehen. Das Leben ist kein Spiel, sondern Arbeit und Kampf“ (ANONYM 1910, S. 266). In der katholischen *Münchener Zeitung* wurde das neue System des Zeichenunterrichts scharf kritisiert. Das „Spielsystem“ sei für die Kinder unmöglich, ohne Modelle und Vorgaben könne ein methodischer Unterricht gar nicht funktionieren (ANONYM 1909). Ein zu viel an Modernität wurde konstatiert: Die Arbeit von Kerschensteiner zeige „Triebe hypermoderner Schulweisheit“ (ANONYM 1910b).

KERSCHENSTEINER verteidigte seine Position daraufhin in der *Frankfurter Zeitung*. Dort argumentierte er, dass es nicht um das Spiel, sondern um die aktive persönliche Mitarbeit des Kindes gehe: „Die normale Tätigkeit des Erwachsenen ist die Arbeit, die normale Tätigkeit des Kindes ist das Spiel. Die grosse Kunst der Erziehung besteht darin, die dem Kinde angeborene natürliche Spielfreude in die Arbeitsfreude des Erwachsenen umzuwandeln“ (ANONYM 1910a, S. 266). Es ging nicht nur um die Kinderfreundlichkeit solcher Sätze, sondern viel mehr um ein Bild von Modernität. KERSCHENSTEINER lehnte die Lernprozesse eng an die Logik der wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit an, und dies musste seinen Ausdruck auch in der Didaktik finden. So verwarf er „die ‚Hörsäle‘ der mittelalterlichen Schule“ angesichts der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung und predigte die Ersetzung von „Auditorien“ durch „Laboratorien“ (ebd.). Die liberalen *Münchener Neueste Nachrichten* verteidigte den Schulrat und seinen Plan von der Förderung des selbständigen Denkens, „und diesem schönen Zwecke dient neben anderen Faktoren auch das Zeichnen nach der Natur“ (ebd., S. 267). Die katholische Zeitschrift *Pädagogische Blätter*, die diesen Streit aufmerksam verfolgte, protestierte, weil auch „ein ‚ultramontaner‘ Lehrer und Erzieher ... in den Prinzipien, die der Reform zugrunde liegen und noch weiterhin im Detail mehr und

mehr zugrunde gelegt werden sollen, einen wertvollen Fortschritt und eine wertvolle pädagogische Tat sehen (kann)“ (ebd.).

Die Einsicht katholischer Lehrer, organisiert im Umfeld der *Katholischen Blätter*, tat der unnachgiebigen katholischen Opposition im Landtag keinen Abbruch: „Wir haben Anlaß, daß die Souveränität Münchens in Bezug auf das Volksschulwesen beschränkt wird und vernünftiger Schulverhältnisse herbeigeführt werden. Die Schulen Münchens leisten nichts“ (ALBRECHT 1993, S. 57). Die erbitterte Debatte sah diesmal die Lehrerschaft entschieden auf der Seite KERSCHENSTEINERS, ein Befund der sich für die spätere Diskussion um die Arbeitsschule nicht wiederholen läßt. In jedem Fall verband diese Diskussion allgemeine Vorstellungen von Ordnung, Modernität, Kindheit und Unterweisungsarbeit, deren Tragweite jenseits der engen Grenzen der Schulpolitik lag. Darüber hinaus bildeten die heftigen Aussagen gegen KERSCHENSTEINERS Reformen einen Indikator dafür, dass die Lehrplanvorgaben und die schulpolitischen Zielsetzungen weit über das Gedruckte hin in den Klassenzimmern Geltung beanspruchten.

Die Volksschulpolitik der Stadt München unter KERSCHENSTEINER wies somit Merkmale einer Radikalisierung von Ordnungsmodellen auf, die zwar schon vor seinem Amtsantritt in der Diskussion waren, aber noch keine umfassende Wirksamkeit entfaltet hatten. KERSCHENSTEINER verstand es, die zersplitterten Diskurse der Reformdidaktik unter allgemeinen Bildern von Kindheit und Wachstum zu verdichten und die hergebrachte Unterrichtsarbeit als Praxis zu kritisieren, die durch ihren mechanisierenden Ansatz das neue blockierte. Über die Schulpolitik hinaus verband er seine Bemühungen geistig mit dem Aufstieg wissenschaftlicher Erkenntnis und mit der Gültigkeit rechtsstaatlicher Ordnung. Diese Verdichtung von Positionen zu einem als stimmig empfundenen Bild der Reform gab zugleich den Anstoß zu ihrer Radikalisierung. Die Schulpolitik in der Ära KERSCHENSTEINER trat insofern nicht nur das Erbe der liberalen und reformerischen Bestrebungen im Volksschulbereich an, das in München seit 1869 unübersehbar war, sie erzeugte darüber hinaus eine klar umrissene Programmatik zur Überwindung mechanistischer Ordnungsmodelle für die Leitung des alltäglichen Unterrichts. Ihr Siegeszug war das Werk biopolitischer, auf die Denkfiguren organischer Ordnung aufgebauter Vorstellungen.

5 Reformpädagogik, Biopolitik und öffentliche Schule

Im Vorangegangenen wurde eine Interpretation der Reformpädagogik geliefert, die diese als radikalen biopolitischen Ordnungsvorschlag für Erziehung und Unterricht in Abgrenzung zum disziplinarischen Erbe der Volksschulunterweisung betrachtet. Damit wurde versucht einen Ausweg aus den Dilemmata zu weisen, denen sich sowohl die eingangs diskutierten neuen Deutungen der Reformpädagogik als auch die älteren Selbststilisierungen dieser Bewegung ausgesetzt sehen. Thesenhaft resümiert:

1. Es wurde einerseits das Ziel verfolgt, dem impliziten Formalismus, der in der Dialektik von Normal- und Reformpädagogik (BENNER und KEMPER) begründet liegt, eine präzisere Einschätzung der reformpädagogischen Wirksamkeit entgegenzuhalten. Dabei wurde deutlich, dass die Polemik ebenso wie die Reformtätigkeit der Reformpädagogik als spezifisch ausformulierte Positionen einer bestimmten Epoche aufzufassen sind. Reformpädagogen wie KERSCHENSTEINER versuchten nicht lediglich, sich von einer „Normalpädagogik“ zu distanzieren, sondern vielmehr die nach Disziplinen geformte Unterweiskultur zu überwinden und eine alternative, biopolitische Programmatik der Unterrichtsführung voranzutreiben.
2. Andererseits ging es darum, die These zu vermeiden, es habe sich bei der vermeintlich objektivierenden Außendiagnose der Geschichte der Reformpädagogik nur um eine bloße Selbststilisierung gehandelt (OELKERS). Dagegen konnte gezeigt werden, dass die Selbstbeschreibung der Reformpädagogen einschlägig ist, um die Wissens- und Machtvorstellungen ihrer Interventionen zu entschlüsseln. Dass die Reformpädagogen sich in ihren Selbstbeschreibungen zugleich eine Politik der Identität auferlegten, die nicht jenseits der Mythenbildung verlief, bedeutet nicht, dass diese Selbstbeschreibungen nur eine „Maske“ für Inkonsistenzen darstellen. Vielmehr verraten das den Reformpädagogen eigene Vokabular und ihre Denkfiguren die Strategie, den Unterricht wachstumskonform umzugestalten.
3. Schließlich ging es darum, das überkommene verklärende Bild bestimmter Internatsgründungen für höhere Söhne und Töchter als Gründungsmythos der Reformpädagogik abzuschwächen. Die Erfahrung der Schulpolitik – zumindest in einer Großstadt wie München – zeigt, dass die Reformpädagogik als bewusstes Programm einer Reformgeneration zu gelten hat, die sich vom *status quo* lösen wollte. Das gängige Bild flexibler dynamischer Privatinitiativen im Gegensatz zu einem als träge begriffenen Staat (mit ihren „Staatsschulen“) muss folglich in Frage gestellt werden.

Biopolitisch geformte Projekte werden ohne Zweifel nicht nur in reformpädagogischen Positionen zu finden sein. Dass das Vokabular und die Denkfiguren des Organischen auch andere Entwürfe durchdrangen, die nicht unbedingt als „Reformpädagogik“ firmierten, kann als gesichert gelten. Sowohl der französische Positivismus, als auch die Rhetorik des Herbartianismus entwickelten Vorschläge, die zuweilen auf die Logik des Organischen, des Lebendigen und des Wachsenden zurückgriffen. Dennoch war die Reformpädagogik diejenige Variante unter den biopolitisch geprägten pädagogischen Entwürfen, die sich am radikalsten und kompromisslosesten für diesen Ordnungsvorschlag entschied. Angesichts der jüngsten Kritik an der Selbststilisierung der Reformpädagogik – sei es als Dichotomisierung von Normal- und Reformpädagogik oder als Kontinuität von Motiven und Dogmen – sollte die hier vertretene Position belegen, dass das radikale Bekenntnis zu einem Ordnungsmuster, das Machttechniken und Wissensformen kombinierte, ein Spezifikum der klassischen Reformpädagogik um 1900 bildete. Da eine Untersuchung städtischer Akteure gewählt wurde, ist die Übertragbarkeit der Befunde auf jedes einzelne Internat oder jeden pädagogischen Gemeinschaftsentwurf der Zeit nicht ohne weiteres gewährleistet. Trotzdem verdient die Reformpädagogik nach ihrer gnadenlosen ideengeschichtlichen Dekonstruktion wieder eine sozial- und kulturgeschichtlich gestützte Neubestimmung.

Quellen und Literatur

Archive

Stadtarchiv München (StM)

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA)

Quellen

ANONYM: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung und der neue Zeichenunterricht. In: Pädagogische Blätter 14:15 (1906), S. 191–195.

ANONYM: Die Münchener Volksschule. In: Münchener Zeitung 35, 12. Februar 1909.

ANONYM: Der Münchener Schulstreit. In: Pädagogische Blätter 18:23 (1910), S. 265–268 (a).

ANONYM: Das Münchener Volksschulwesen in Liquidation. In: Das bayerische Vaterland N°38, 17. Februar 1910 (b).

- BLICKLE, W.: Zur Methodenfrage im Katechismusunterricht. Kempten/München 1909.
- GUTMANN, K.: Die Arbeitsschule. In: SCHUBERT, J.B.: Bericht über die Jubiläums- und XVIII. Hauptversammlung des Bayerischen Volksschullehrervereins zu Regensburg am 8., 9. und 10. August 1911. Augsburg 1911, S. 179–208.
- JAHRESBERICHT des Bezirkslehrervereins München, 1901–1902. München 1902.
- JAHRESBERICHT des Bezirkslehrervereins München, 1909–1910. München 1910.
- KELLER, V.: Die Katechismusfrage. München 1906.
- KERSCHENSTEINER, A.: Die Arbeitsschule. In: SCHUBERT, J.B.: Bericht über die Jubiläums- und XVIII. Hauptversammlung des Bayerischen Volksschullehrervereins zu Regensburg am 8., 9. und 10. August 1911. Augsburg 1911, S. 160–179.
- KERSCHENSTEINER, G.: Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. München 1899.
- DERS.: Das zeichnende Kind und sein Verhältnis zur Kunst. München 1904.
- DERS.: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905.
- DERS.: Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. In: DERS.: Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig 1907, S. 46–77 (a).
- DERS.: „Der Ausbau der Volksschule“. In: DERS.: Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig, 1907, S. 78–102 (b).
- DERS.: Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, Sonderdruck aus dem Archiv für Pädagogik, III:3 (1915), S. 97–118.
- DERS.: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig/Berlin 1917.
- LEHRPLAN MÜNCHEN: Lehrplan für die Volksschulen der kgl. Haupt- und Residenzstadt München. München 1870.
- LEHRPLAN MÜNCHEN: Lehrplan für die Werktags-Volks-Schulen der kgl. Haupt- und Residenzstadt München. München 1880.
- LEHRPLAN MÜNCHEN: Lehrplan für die Werktags-Volks-Schulen der kgl. Haupt- und Residenzstadt München. München 1905.
- LEHRPLAN MÜNCHEN: Lehrplan für die Werktagssvolksschulen der kgl. Haupt- und Residenzstadt München. München 1911.
- LEITL, E.: Das Münchener Schulwesen und die Gefährdung der deutschen Volksschule überhaupt. München 1916.
- LOKALSCHULKOMMISSION: Lokalschulkommission, 20. Juni 1901. In: Münchener Gemeinde-Zeitung 30 (1901), Beilage 51 (28. Juni).

- PLECHER, H./LEITL, E.: Lern- oder Arbeitsschule? In: Bayerische Lehrerzeitung 44:41 (1910), S. 881–884.
- REGER, A.: Zur Einführung der neuen Lehrpläne für die Volksschulen Münchens. In: Bayerische Lehrerzeitung 39:37 (1905), S. 697–699.
- SCHRAMM, P.: Hundert Jahre bayerische Volksschule. München 1911.
- WAHRMUT, K.: Das Münchner Volksschulwesen unter Dr. Wilhelm Rohmeyer. Ein erstes Wort in ernster Sache. Regensburg 1895.
- WEBER, A.: Die Münchener katechetische Methode. Kempten/München 1905.
- WEBER, E.: Die bildliche Darstellung im Dienste der Didaktik. In: Bayerische Lehrerzeitung 41:21 (1907), S. 393–396.
- DERS.: Eine deutsche Stunde in der achten Klasse. In: Freie bayerische Schulzeitung 10:21 (1909), S. 301–306.
- DERS.: Die Technik des Tafelzeichnens. Leipzig/Berlin 1909/1912.
- DERS.: Angewandtes Zeichnen. Neuer Ausgleich und Ausblicke. Leipzig/Berlin 1911.
- DERS.: Lebendiges Papier. Erfindungen und Entdeckungen eines Knaben. Leipzig/Berlin 1913.
- WEIGL, F.: Selbsttätigkeit im Volksschulunterricht. München, 1907.
- WEIGL, F.: Freier Aufsatz, Anschauungstypen und Erziehungspraxis, Beiheft zur Zeitschrift: Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule 27. Prag 1914.

Literatur

- ALBRECHT, D. (Hrsg.): Die Protokolle der Landtagsfraktion der bayerischen Zentrumsparlei, 1893–1914. Band 5. München 1993.
- BENNER, D./KEMPER, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim/Basel 2003 (a).
- DIES.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel 2003 (b).
- CARUSO, M.: Biopolitik und Schulbuch. Veränderung der Konzepte zur Verortung des Schulbuches in der Gestaltung des Volksschulunterrichts (Bayern, 1869–1918). In: Paedagogica Historica 38 (2002), S. 283–299.
- DERS.: Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918). Weinheim 2003.

- CHEUNG, T.: Die Organisation des Lebendigen. Die Entstehung des biologischen Organismusbegriffs bei Cuvier, Leibniz und Kant. Frankfurt a.M. 2000.
- CRARY, J.: Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century. Cambridge (Mass.)/London 1998.
- DEAN, M.: Governmentality. Power and Rule in Modern Society. London et al. 1999.
- DIJKSTERHUIS, E.J.: Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin 1956/2002.
- DRESSEN, W.: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt a.M. 1982.
- DUSSEL, I./CARUSO, M.: La invención del aula. Una geneología de las formas de enseñar. Buenos Aires 1999.
- ENGLERT, L.: Wie Georg Kerschensteiner der Münchner Stadtschulrat wurde. München 1973.
- FERRIÈRE, A.: L'école active. Genf 1930.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M. 1966/1993.
- DERS.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1976/1994.
- DERS.: In Verteidigung der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1976/1999.
- DERS.: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a.M. 1982/1992.
- DERS.: Geschichte der Gouvernamentalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt a.M. 2004.
- FRIJHOFF, W.: Foucault reformed by Certeau: Historical Strategies of Discipline and Everyday Tactics of Appropriation. In: NEUBAUER, J. (Hrsg.): Cultural History after Foucault. New York 1999, S. 83–100.
- HAMILTON, D.: Towards a Theory of Schooling. London/New York/Philadelphia 1989.
- HORN MELTON, J. VAN: Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge et al. 1988.
- JENZER, C.: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Frankfurt a.M. u.a. 1991.
- LEMKE, T.: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernamentalität. Berlin/Hamburg 1997.
- LUZURIAGA, L.: La educación nueva. Buenos Aires 1958.
- METTRIE, J.O. DE LA: L'homme machine/Die Maschine Mensch. Hamburg 1747/1990.

- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 1 (1993), S. 86–109.
- DERS.: Reformpädagogik. In: BENNER, D./OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 783–806.
- DERS.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. Aufl., Weinheim 2005.
- OSTERWALDER, F.: Die Methode – Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität. In: OELKERS, J./OSTERWALDER, F. (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Basel 1995, S. 165–204.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland von 1750 bis 1850. München 1979.
- RENNER, K.: Ernst Weber und die reformpädagogische Diskussion in Bayern. Bad Heilbrunn/Obb. 1979.
- DERS.: Die Rolle des Bayerischen Volksschullehrervereins bei der Verbreitung reformpädagogischer Gedanken. In: KRISS-RETTEBECK, L./LIEDTKE, M. (Hrsg.), Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb. 1984, S. 282–297.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 6. Aufl., Weinheim 2001.
- SONNTAG, M.: Die Seele und das Wissen vom Lebenden. Zur Entstehung der Biologie im 19. Jahrhundert. In: JÜTTEMANN, G./SONNTAG, M./WULF, CH. (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991, S. 293–318.
- WERTHEIM, M.: Pythagoras Trousers. God, Physics, and the Gender Wars. New York 1995.

Adresse des Autors:
 Dr. Marcelo Caruso
 Humboldt-Universität
 Institut für Erziehungswissenschaften
 10099 Berlin
 E-Mail: marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de

„... haben wir uns in keiner Weise beeinflussen lassen“¹

Erziehung und Schule, Zeitereignisse und Selbstbewusstsein in Herrnhuter Lebensläufen zwischen 1900 und dem Beginn des Zweiten Weltkriegs

1 Die „Unitas Fratrum“, die Herrnhuter Lebensläufe und der hier gewählte historische Zugang

Die Evangelische Brüder-Unität, nach ihrem Ausgangsort *Herrnhuter Brüdergemeine*² und international auch *Moravian Church* oder *Unitas Fratrum* genannt, ist eine internationale christliche Gemeinschaft mit ökumenischem Charakter, eine „Minderheitskirche“ (MEYER 2000, S. 159) innerhalb der Evangelischen Kirchen.³ Die Anfänge der Brüdergemeine reichen in das 15. Jahrhundert zurück und liegen in der Hussitenbewegung; als Geburtsstunde der *Unitas Fratrum*, der *Gemeinschaft von Brüdern* eben, gilt das Jahr 1457.

-
- 1 Zitat aus Lebenslauf 1898/m (UA.R.22.154.83a), vgl. Quellen. Um die Anonymität der Verfasser von ungedruckten Lebensläufen zu wahren, werden im laufenden Text jeweils nur Geburtsjahr und Geschlecht (w/m) angegeben, im Quellenverzeichnis sind dazu die Lebensdaten und Signaturen zu finden.
 - 2 Der Begriff *Gemeine* wurde zeitgenössisch beibehalten und entspricht dem Begriffsinhalt von „Gemeinde“; VOGT (2001, S. 100) hebt hervor, dass „Gemeine“ zum kirchlichen Eigennamen geworden sei; „Unitas Fratrum“ bzw. „Brüder-Unität“ gelten heute als vorrangige und weltweit gebräuchliche Bezeichnungen (ebd., S. 88).
 - 3 Sie zählt weltweit über eine halbe Million Mitglieder, etwa 7200 leben in Deutschland. Die weltweite Verbreitung ist Ergebnis einer nunmehr zweieinhalb Jahrhunderte währenden Missionsgeschichte. Bereits 1732 zogen die ersten Missionare von Herrnhut aus in die Welt, bis heute sind es insgesamt über 3.500. Das in Herrnhut herausgegebene Andachtsbuch „Die täglichen Losungen und Lehrtexte der Brüdergemeine“ erscheint seit 1731, seine jährliche Gesamtauflage beträgt gegenwärtig 1,7 Millionen Exemplare in nahezu 50 Sprachen (Die Herrnhuter Brüdergemeine/Die evangelische Brüder-Unität 1997, S. 32 f.).

Anfang des 16. Jahrhunderts zählte sie in Böhmen und Mähren⁴ bereits 100.000 Mitglieder; im Zuge der Gegenreformation wurde die Gemeinschaft jedoch nahezu ausgelöscht, ihre Mitglieder wurden zu *Exulanten*⁵. Letzter Bischof der ursprünglichen Gemeinschaft war JOHANN AMOS COMENIUS (1592–1670). Eine kleine Gruppe von mährischen deutschsprachigen *Exulanten* wurde durch den sächsischen Reichsgrafen NIKOLAUS LUDWIG VON ZINZENDORF (1700–1760) aufgenommen; ZINZENDORF war vom Halleschen Pietismus AUGUST HERMANN FRANCKES (1663–1727) beeinflusst. Mit ZINZENDORFS Unterstützung gründeten die *Exulanten* in der Oberlausitz 1722 den Ort Herrnhut.⁶ Hier entstand 1727 die *Herrnhuter Brüdergemeine*.

Seit über zweieinhalb Jahrhunderten werden von deren Mitgliedern Lebensläufe niedergeschrieben, im Rahmen der Begräbnisliturgie mitgeteilt sowie weiter verbreitet. Diese Tradition geht auf eine Bestimmung zurück, die sich im „Jüngerhausdiarium“ findet, einem im Umfeld von ZINZENDORF geführten und in der Gemeinde veröffentlichten Tagebuch. Dort ist festgelegt, dass künftig „eine kurtze Nachricht von dem Br[uder], oder Schw[ester], die heimgegangen, der Gem[eine] mitgetheilt u.[nd] ihrem Seelgen ein Vale nachgeschickt werde[n], gleich als wenn man ihnen noch zu guter letzt die Hand gäbe, u.[nd] fare wel sagte.“⁷ Aus dieser Bestimmung hat sich in der andauernden Kontinuität des Lebenslaufschreibens ein eigener Typus der Textgattung „Lebenslauf“ – oder allgemeiner und mit einem mittlerweile historiographisch eingespielten Begriff: der Textgattung „Ego-Dokument“ – herausgebildet, die „Herrnhuter Lebensläufe“.⁸ Dieser Typus ist durch eine Stereotypie der religiös orientierten Vergewisserung des Lebenslaufes charakterisiert, wohingegen etwa für das Tagebuch die datierte Eintragung von Ereignissen, Fakten und Reflexionen oder für die Autobiographie das selbst diktierte Erzählen charakteristisch ist. Im Unterschied dazu sind die Herrnhuter Lebensläufe nicht vom „Ego“ diktiert, sondern berichten vom „Ego“ *in der Bindung an die Gemeinde*; diese ist der „innere“ Lebensort.

4 Deshalb „Moravian“ Church, jedoch auch „Böhmische Brüder“.

5 Mit *Exulanten* werden jene Glaubensflüchtlinge aus Böhmen und Mähren bezeichnet, die der Brüder-Unität angehörten (MOLNÁR 1987, S. 35 ff.); ihre Anzahl wird insgesamt auf 5000 bis 6000 geschätzt.

6 PEUCKER (2000, S. 127) bezeichnet das Wesen dieser Gründung als „christliche Dorfgemeinschaft“.

7 UA: Jüngerhausdiarium (JHD) 1747, 1.–52. Woche (GN.A.1.1747.1).

8 Gesprochen wird auch von „herrnhutischen Lebensläufen“ (z. B. FRIEDRICH 2002) bzw. von „brüderischen Lebensläufen“ (REICHEL 1988, S. 4).

In der Anfangssituation wurden Lebensläufe nur teilweise oder auch gar nicht selbst geschrieben, vielmehr von einem Verwandten oder einer beauftragten Vertrauensperson rekonstruiert. Sehr bald aber traten an die Stelle der teilweise oder ganz fremd verfassten Mitteilungen über das Leben der „Heimgegangenen“ ausführliche selbst verfasste Lebensläufe mit einer fremd verfassten Ergänzung des Zeitraums bis zum „Heimgang“.⁹ Diese Lebensberichte wurden fester Teil der internen Kommunikation der Gemeinschaft und bilden in der Regel bis heute den Text der Begräbnisrede bzw. sind zentraler Teil der Begräbnisversammlungen.

Auf Grund und zwecks ihrer kommunikativen Funktion werden die Lebensläufe in den Archiven der Ortsgemeinen sowie im 1764 gegründeten Zentralarchiv der Brüder-Unität gesammelt und bewahrt. Jede Gemeinde sei „ein Archivgen, wo man die Acten und Records [persönliche Aufzeichnungen] von Gottes Sinn und Reden nachschlagen kann“¹⁰, so hatte ZINZENDORF bereits 1750 hervorgehoben. Mittlerweile befinden sich im Zentralarchiv der Brüder-Unität über 30.000 Lebensläufe – ein einzigartiges Textkorpus und ein hochinteressanter Quellenbestand. Er interessiert mindestens in religions- und in gesellschaftsgeschichtlicher, in kultur- wie in erziehungsgeschichtlicher Hinsicht. Letztere soll die hier verfolgte Perspektive sein. Dabei ist der Bestand nach der Spezifik der Gattung nach primär mentalitätsgeschichtlich aufschlussreich; für die Rekonstruktion realer Verhältnisse kommt er zunächst nur sekundär in Frage.

Die religiös-emotionale Grundstimmung der Lebensläufe folgt dem Psalm 103,2: „Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiss nicht, was er dir Gutes getan hat.“¹¹ Dies im eigenen Leben wie in dem der Gemeinde zu be(ob)achten, sollte die Richtlinie der Lebensläufe bleiben, anders sind sie auch als öffentlicher Vortrag in der Gemeinde nicht denkbar, zumindest nicht in systemerhaltender Funktion. Im Modus also von Dankbarkeit und Gotteslob dienen die Lebensläufe der Kommunikation mit sich, mit der Gemeinde und mit Gott. Innerhalb dieser dreifachen kommunikativen Zweckbestimmung liegen die subjektiven Zwecke der Besinnung, der Kontemplation und des Zeugnisses.

Historisch neu an den Herrnhuter Lebensläufen als Textgattung waren zu ihrer Entstehungszeit Gewicht und Akzeptanz der *individuellen* Aussage jedes

9 Dazu auch NIGGL 1977, S. 62 ff.

10 UA: JHD 11.09.1750, Beilage, S. 133 f.

11 Eben diesen Psalm zitiert auch eine der letzten zusammenfassenden Äußerungen über die Lebensläufe in der Zeitschrift „Der Brüderbote. Mitteilungen aus der Brüdergemeinde“ (Nr. 464, März 1988, S. 3).

Einzelnen unter *subjektivem* Wahrhaftigkeits- und *innerweltlichem* Realitätsanspruch.¹² Genau diese Ansprüche machen die Lebensläufe vorderhand in ‚pädagogischer‘ Hinsicht, im Blick auf die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Persönlichkeit interessant.¹³ In der individuellen *Darstellung* eines einmaligen Lebensvollzuges meldet sich das auf sich selbst – möglicherweise auch kritisch – bezogene Ich;¹⁴ und in der *Individualität* des Lebensvollzuges kann sich Selbstbewusstsein gepaart mit unterscheidendem – kritischem – Geschichtsbewusstsein artikulieren. Damit treten „Ich“ und „Gemeine“ in eine von zwei Seiten, von persönlicher Reflexion und von erlebter Außenwelt her der Prüfung ausgesetzte und die religiös prästabilisierte Harmonie zwischen beiden ‚Systemgrößen‘ potentiell in Frage stellende Beziehung ein. Die Berichtspflicht einzulösen und unter den niedergelegten Ansprüchen „wahr, klar und kurz“¹⁵ zu berichten, kann schwierig werden.

Diesbezügliche Klagen sind überliefert. Sie meinen nicht nur die Textform, sie implizieren auch die Textfunktionen. Nun ist auszuschließen, dass die skizzierte kommunikative Funktion des Lebenslaufes im Individualfalle gebrochen wird – zumindest wird man solche aus der Sicht der Gemeine ‚kontraproduktiven‘ Lebensberichte nicht auffinden; sie wären nicht tradiert. Andererseits darf man aber vermuten, dass sich eine Verselbständigung des Ich oder ein modernes, i.e. ein kritisches und individuelles Selbstbewusstsein gegenüber einer vormodernen Konzeption des Ich als Mitglied einer Gemeinschaft doch widerspiegelt, vielleicht sogar direkt äußert etwa in der Reflexion des persönlichen Lebens und in der Thematisierung pädagogischer Verhältnisse. Wir haben die Lebensläufe einmal daraufhin durchgesehen; dabei lag nahe, nach entsprechenden Äußerungen in Lebensläufen zu forschen, die in gesellschaftliche Umbruchzeiten fallen.

12 So ging es weder nur um das Exempel der individuellen Bekehrung als „movirende Erfahrung“ für andere, die etwa FRANCKE im Sinn hatte (REICHEL 1988, S. 5), noch ging es vorrangig um die Mitteilung der Berufslaufbahn und entsprechender lebenslauflicher Erfolgsbilanzen, vielmehr ging es um ein individuelles „Zeugnis und Vermächtnis“, gerichtet an die Gemeine, das weder „Selbstrechtfertigung noch Lebensbeichte“ sein, sondern vielmehr auch „lebendige, erlebte Wirklichkeit“ darstellen sollte (BAYER 1988, S. 8 f.). Zur Prägung bürgerlicher Kulturformen durch pietistische Frömmigkeitspraxis vgl. GLEIXNER 2005.

13 Man kann darin den Bildungsprozess als subjektiven Bildungsgang verorten (HÄDER/TENORTH 2004).

14 Zur Subjektgeschichte in dieser Tradition vgl. HEIMANN/MONNET 2004.

15 Lebenslauf von ADOLPH BERNHARD FRIEDEMANN (1819/m), S. 435.

Wir nehmen daher Lebensläufe vor, die nach 1900 geschrieben wurden (2); wir fragen nach Erziehung und Erziehungsreflexion, nach der Thematisierung von Zeitereignissen und nach dem sich dokumentierenden Zeitbewusstsein (3) sowie nach Schul- und Ausbildungsverhältnissen (4) und kommen zuletzt auf der Basis des Textberichts auf den Gesichtspunkt des kritischen Verhältnisses zwischen schreibendem Ich, Lebensbericht und Gemeine noch einmal systematisch zurück. Dieser Aspekt stellt die Herrnhuter Lebensläufe auch in den kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Rahmen der Ausformung von Bewusstseinslagen zwischen Individuum und Kollektiv.

Das hier vorgelegte Ergebnis stützt sich auf Untersuchungen, die 2001–2003 im Rahmen eines DFG-Projektes an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf gefördert worden sind. Insgesamt wurden mehr als 3000 Lebensläufe aus dem Zeitraum zwischen ca. 1750 und 1950 durchgesehen, über 300 liegen abschriftlich oder exzerpiert vor.¹⁶ Die Auswahl der für den vorliegenden Aufsatz genutzten Lebensläufe greift auf diesen Fundus zurück. Für den zu beachtenden Zeitraum von 1900 bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs wurden ca. 100 Dokumente eingesehen, davon nach Ausführlichkeit des Zeitbezugs sowie ‚pädagogisch‘ aufschlussreicher Aussage 23 herausgezogen und genauer vorgenommen; die Auswahl konnte entsprechend der Lage im Quellenbestand selbst geschlechtsproportional erfolgen. Obwohl man davon ausgehen darf, dass keine Biographie im genannten Zeitraum von äußeren Einschnitten frei geblieben ist, werden diese Einschnitte in den Lebensläufen doch keineswegs immer explizit, und wenn, dann in unterschiedlichem Umfang thematisiert. Aussagekräftig im Blick auf Zeitereignisse und pädagogische Verhältnisse sind ca. 10 Prozent der hierzu durchgesehenen Lebensläufe. Ihre Verfasser und Verfasserinnen zeichnen sich in der Regel durch ein besonderes Engagement für die Anliegen der Brüdergemeine aus.

2 Die Lebensläufe ab 1900

In den meisten Lebensläufen des 18. und 19. Jahrhunderts nehmen die Kindheitsjahre (etwa bis zur Konfirmation mit 14 Jahren) ein Viertel bis ein Drittel des Textes ein; oft wurde die Niederschrift mit der Aufnahme in die Gemeine, mit der Ankunft in einem „Brüdergemeinort“ oder mit der Feststellung – dem

16 Davon sind 31 für die Veröffentlichung vorbereitet (LOST, C. [2005 in Vorbereitung]: Das Leben als Lehrtext. Die Lebensläufe der Herrnhuter Brüdergemeine. Baltmannsweiler).

Gefühl – des inneren „Angekommenenseins“ abgeschlossen. In den nach 1900 verfassten Lebensläufen verschiebt sich jedoch die Thematisierung des Lebensgangs. Ereignisse der Kindheit und der Jugend sowie die „innere“ Entwicklung werden deutlich weniger berücksichtigt. An Bedeutung gewinnen dagegen spätere Lebensstationen in Beruf und Familie, und die Beschreibung orientiert sich zunehmend an äußeren Abläufen. Mit Stolz werden nunmehr¹⁷ auch berufliche oder amtliche Leistungen beschrieben.

Diese Veränderungen, vor allem die Konzentration auf den persönlichen ‚innerweltlichen‘ Werdegang, wurden in der Gemeinde besorgt bemerkt, das heißt, die oben skizzierte Spannung zwischen schreibendem Ich und der Gemeinde wird virulent. Man stellte fest, dass immer weniger Lebensläufe selbst verfasst würden und dass die „Brüdersitte“ (BURKHARDT 1901, S. 336) des Lebenslaufschreibens auch insgesamt zurückgehe. Die Lebensläufe entstünden zudem oft weniger für die Brüdergemeinde, sondern vorwiegend für sich selbst oder für die Familie. Man habe „auch sogar öfters Bedenken gegen diese Vatersitte geäußert, sowohl von seiten solcher, die damit die Nichtabfassung eines Lebenslaufes rechtfertigen wollten, als auch von seiten der Hörer, die zwischen der thatsächlichen Gestaltung des Lebens, wie es vor Augen lag, und den Selbstbekenntnissen des Entschlafenen einen allzu großen Widerspruch wahrnehmen zu können meinten“ (BURKHARDT 1901, S. 335). Unter Anerkennung der veränderten Lebensbedingungen lautete der Ratschlag, „durchaus wahr [zu] sein in der Darstellung seiner selbst, ohne doch alles zu sagen und alles beim Namen zu nennen“. Es ging aber doch um die Aufrechterhaltung der „schönen alten Brüdersitte“ zwecks Wahrung von Gemeinschaftlichkeit (BURKHARDT 1901, S. 336 f.). Freilich mäßigte sich zunehmend die Forderung, „an dem Zusammenleben völlig teil[zu]nehmen“ (UTTENDÖRFER 1912, S. 223).

Die angeratene Zurückhaltung bezieht sich nicht nur auf die Bändigung der Fülle der Mitteilung, sondern schließt auch die Aufforderung zur gezielteren Mitteilung ein. Dabei wird es sich um solche personale – subjektive – und reale – objektive – Mitteilung handeln, die die kommunikative Kultur der Gemeinde wie die kommunikative Funktion der Lebensberichte stärken. Für den Historiker wird damit nicht nur das Aufgeschriebene sondern auch das Nichtgesagte in den Lebensberichten interessant, gerade eben in Umbruchzeiten, in denen eine Spiegelung oder ein Bedenken der je betreffenden politischen Ereignisse, gesellschaftlichen Lagen, kollektiven oder individuellen

17 Vgl. im vorliegenden Text Abschnitt 1, dazu die Anmerkung 12.

Verunsicherungen erwartet werden kann. Dazu stellt sich speziell dem Bildungshistoriker die Frage nach dem Verbleib des schreibenden Ich. Die um 1900 sichtbar werdende Verunsicherung in der Gemeinde bezüglich der Form und Funktion der Lebensläufe macht mithin die um die Jahrhundertwende und in der Folgezeit geschriebenen Texte auch bildungshistorisch besonders interessant.

Wir haben die hier zugrunde liegenden 23 Lebensberichte aus der „Umbruchzeit“ zwischen 1900 und dem Beginn des zweiten Weltkrieges füglich in folgenden Hinsichten durchgelesen und analysiert: Hinsichtlich der Thematisierung der Zeitereignisse, hinsichtlich pädagogisch aufschlussreicher Berichte, hinsichtlich einer Erziehungsreflexion und schließlich auch hinsichtlich möglicher Selbstreflexion bzw. einer *kritischen* Thematisierung des Verhältnisses zwischen Ich und Gemeinde. Die herangezogene Auswahl umfasst die Geburtsjahrgänge von 1863 bis 1922, im Schwerpunkt die Geburtsjahrgänge 1882 bis 1900 (11 Lebensläufe). Die meisten Lebensläufe entstanden zwischen dem 60. und dem 70. Lebensjahr, also etwa zwischen 1940 und 1970, und wurden rückblickend niedergeschrieben. Sie variieren in Diktion, Länge und Mitteilungsfülle. Konform aber bleiben durch alle Varianz und trotz allen Umbruchs die Unterstellung unter Gottes Führung: „Gott hat mein Leben geführt und geleitet“ (1901/m) sowie die Zugehörigkeit zur Gemeinde: „die Brüdergemeinde ist meine eigentliche Heimat“ (1882/m).

3 Erziehung und Erziehungsdenken, Zeitereignisse und Zeitbewusstsein

In den Lebensläufen sind bestimmte Erziehungsverläufe und Lebensformen mit dazu gehörenden Subjektentwürfen und Wertorientierungen im einzelnen wie insgesamt musterhaft erkennbar. Für die persönliche Entwicklung zeichnen sich als *Richtung* kontinuierliches inneres Wachstum und rastlose Tätigkeit nebst folgendem Katalog primärer und sekundärer Tugenden ab: Sparsamkeit, Wahrheitsliebe, Höflichkeit, Bescheidenheit und Selbstkontrolle – insgesamt eine strenge Sittlichkeit. Dazu kommen als Einstellungen und Haltungen: Respekt, Disziplin und Hinwendung zum anderen sowie als allgemein menschliche Eigenschaft und Fähigkeit: Weltläufigkeit und Kommunikationsfähigkeit.

Die persönliche Entwicklung ist erkennbar ausgerichtet auf ein Leben mit der Gemeinschaft oder auf Tätigkeit im Dienste der Gemeinde; sie ist funktio-

nale Vergemeinschaftung und läuft, wenigstens soweit sichtbar und berichtet, im Gemeinschaftsprozess selbst ab. Das Verhältnis von Ich und Gemeine ist so gesehen ein permanenter pädagogischer Prozess, in dem Erziehung durch die Gemeine – Eltern, Familienverband, die Gemeinschaft von Brüdern und Schwestern – und Selbstbildung zusammenfallen. Auch das Innere der Person wird in Bezug auf die Gemeinschaft gesehen und bewertet. So ist etwa im Nachtrag eines Lebenslaufs festgehalten, dass die Verstorbene Dienst geleistet habe „mit geistlicher Tiefe, mit seelsorgerischem Feingefühl, mit Kreativität und Organisationstalent und vor allem mit einem Herz voller Liebe zu den ihr anvertrauten Menschen“ (1912/w).

Aufwachsen und Personwerdung, Erziehung und Charakterbildung stellen sich auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als ein religiös fundamentiertes Hineinwachsen in die Gemeine bzw. als Leben mit der Gemeine dar. Sofern der Dienst in der Gemeine zugleich die Berufsbildung markiert, zeigt sie sich als eine spezialisierte, jedoch nicht notwendig professionalisierte Ausbildung und beginnt dort quasi naturwüchsig auf einer relativ breiten Basis von Grundtätigkeiten. Sie eignete sich, so beschreibt es ein fremd verfasster Lebenslauf, „im Lauf der Zeit eine große Masse praktischer Fähigkeiten an, stand jedem Neuen, was sie für erprobt und gut erkannt hatte, offen und wusste es dann auch für andere nutzbar zu machen“ (1876/w).

Die Binnenfixierung und Rückbezüglichkeit des pädagogischen Systems förderte durchaus Tendenzen von „Separatismus, Provinzialismus und Konformismus“ (LOCH 2000, S. 146). Registriert werden Spannungen zwischen heimischer Erziehung und globaler Diensttätigkeit mit ihrem Erfordernis hoher Mobilität. Beschrieben werden daher entstehende Problematiken familiärer und psycho-sozialer Art.¹⁸ Vor allem als Folge wechselnder beruflicher Einsätze sowie wechselnder Lebens- und Arbeitsorte gehören dazu u.a. die Trennung der Kinder von den Eltern, Sprachprobleme, Heimweh und auch ungewöhnliche Krankheitsbilder. Die damit verbundenen inneren und äußeren Schwierigkeiten und Konflikte im Lebenslauf werden beschrieben, jedoch im frommen Modus als „Prüfungen“ und „Führungen“ unter Gottes Leitung gesehen und wahrscheinlich auch so bewältigt. Indiz dafür ist das behauptete und bekundete Gefühl von Geborgenheit (in der Gemeine) und Angenommensein (von Gott und der Gemeine). Zahlreiche Lebensläufe heben die geschützte, die „äußerlich und innerlich gesunde[r] geistliche[r] Atmosphäre“ hervor (1873/m), und vielfach wird die Brüdergemeine als „Heimat fürs Le-

18 Dazu auch im vorliegenden Text Abschnitt 4.

ben“ (1901/w) begriffen. Nur in der Ausnahme wird die „geschützte Atmosphäre“ auch problematisch, nämlich als Entfremdung vom „praktischen Leben“ erlebt (1873/m).

Zu den eingreifenden Ereignissen im Leben der hier herangezogenen Jahrgänge gehörten der Erste Weltkrieg, die revolutionären Ereignisse von 1918, die Nachkriegszeit mit Inflation und Weltwirtschaftskrise sowie die nationalsozialistische Machtergreifung. Indem die Niederschrift des Lebenslaufs als eine „rückschauende Durchprüfung“ des Lebensganges (1869/m) anhand tradierter Maßstäbe verstanden wird, kommen Zeitereignisse jedoch ahistorisch, nämlich im Zuge persönlichen Erlebens oder individueller Ereignisse zur Sprache. Im Zweck der Lebensläufe bedingt, wird man dort ein gesamtgesellschaftliches Bewusstsein oder eine übergreifende Thematisierung von Sein und Zeit nicht dokumentiert finden. De facto aber berührten die Zeitereignisse das Gemeineleben sowie die Existenz- und gesellschaftliche Wirkungsform der Brüder-Unität nachhaltig. In der hier abgesteckten Zeitspanne wird ja nicht nur die ‚große Politik‘, es werden im Zuge der technischen Moderne auch die Lebensverhältnisse durchgeschüttelt. Gesellschaftlicher Umschwung, Verunsicherung und Neuformierung oder Neuplatzierung fanden besonders in den Sektoren „Familie“, „Jugend“ und „Frauen“ statt, betrafen also wichtige und pädagogisch relevante Personenskollektive der Gemeinde und führten „zu bis heute fortwirkenden Neuansätzen“ (MEYER 2000, S. 126). So wanderten jüngere Gemeinemitglieder in die Städte ab und gingen für das Gemeineleben verloren. Als Wirtschaftsunternehmen geriet die Brüdergemeinde in anhaltende finanzielle Bedrängnis, die sich auf die unitätseigenen Ausbildungsstätten und auf die Missionsarbeit nachhaltig auswirkte. Außerdem war die Missionsarbeit durch den Ersten Weltkrieg mit umfassenden Einschränkungen verbunden, die meisten Missionarsfamilien wurden interniert.

Mitgeteilt werden die ‚erschütternden‘ Zeitereignisse freilich aus der Außenperspektive als Sachverhaltsmitteilung, selbst wenn die Gemeinde und ihre Arbeit direkt berührt sind; in der Binnenperspektive betroffener Betrachtung finden sie nur episodischen Niederschlag. So ist zum Beispiel für den Zeitraum bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs als mitteilenswert festgehalten: „Der Untergang der ‚Titanik‘ 1912. Der Jahresurlaub meiner Eltern¹⁹ 1912/13 ..., der Vorbeiflug des Zeppelin-Luftschiffes, den wir vom Dach

19 Kinder aus Missionsfamilien besuchten mit Schulbeginn unitätseigene Unterrichtsanstalten in Deutschland. Die Wiederbegegnung mit den Eltern erfolgte ausschließlich dann, wenn ihnen ein turnusmäßiger Erholungsurlaub genehmigt wurde; er wurde in der Regel in Deutschland an Brüdergemeinorten verbracht.

des Hauses sehr gut beobachten konnten. Die 100-Jahr-Feier der Schlacht bei Leipzig im Oktober 1913, wie überhaupt die Befreiungskriege 1813–15, was uns Jungen mit großer Begeisterung erfüllte. Schließlich der Ausbruch des 1. Weltkrieges“ (1899/m). Über die „Zeitverhältnisse“ zwischen 1914 und 1944, im einzelnen sind hier genannt Erster Weltkrieg, Nachkriegszeit, Grippeepidemie, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, wird in einem Lebenslauf pauschal mitgeteilt, sie hätten „den Gang der Dinge in unserer Anstalt²⁰ und damit auch unser Erleben und unsere Arbeit entscheidend bestimmt“ (1879/m). Drei solcher Konfrontationen mit den „Zeitereignissen“ werden in den Lebensläufen als besonders gavierend empfunden und beschrieben:

1. im Zeitraum bis zum Ende des Ersten Weltkriegs geht es vor allem um die Internierung der Missionsfamilien;
2. das Kriegsende 1918 wird als der „furchtbare Zusammenbruch unseres Vaterlandes, der in allen Kreisen heftige Wirrungen und Erschütterungen nach sich zog“ (1973/m) bezeichnet, und die nachfolgenden Jahre werden als „politisch immer unruhevollere Zeit“ empfunden, „erfüllt von Anfechtungen menschlicher und religiöser Art“ (1882/w);
3. mit der nationalsozialistischen Machtergreifung wird eine zunächst anpassungsbemühte Grundhaltung erkennbar. Sie war darauf gerichtet, Bedrohungen für die kirchliche Arbeit abzuwenden, in der Lebensweise christliche Lebensprinzipien zu bewahren und in der Gemeinschaft zu praktizieren. Dabei zeigen sich freilich viele Ambivalenzen. So erwiesen sich Vorstellungen von einer „nationalsozialistischen Erziehung auf christlicher Grundlage“ (MEYER 2000, S. 140) rasch als bittere Enttäuschung. Der zunehmende Druck des Staates auf die Arbeit der Brüdergemeine mündete im „Kampf um die nackte Selbsterhaltung“ (ebd., S. 146). In der rückblickenden Niederschrift bewegen sich die Haltungen zwischen Anpassung oder Widerstand, dem Verzicht auf jegliche Aussage zu dieser Phase des Lebensgangs oder aber der entschlossenen Behauptung: „Durch die Propaganda des 3. Reiches und durch seine Druckmittel haben wir uns in keiner Weise beeinflussen lassen“ (1898/m). In der Tendenz weisen auch die Herrnhuter Lebensläufe für die Zeit des „Dritten Reiches“ die bekannte allgemeine Zurechtlegung der Deutschen aus: „In rein politischer Hinsicht durchschaute ich die Bewegung erst allmählich, freuten wir uns doch zunächst des Rückgangs der Arbeitslosigkeit, der Befreiung des Saarlandes, der Zerreißung mancher Fesseln des Versailler Diktats“; es sei jedoch

20 Gemeint ist hier die unitätseigene Unterrichtsanstalt in Niesky (Oberlausitz).

„größtenteils innere Zurückhaltung“ geübt worden und „innerer Zusammenschluss“ (1884/w).

Die durchgängige Haltung, in den Lebensläufen den „Zeitverhältnissen“ mit „innerer Zurückhaltung“ zu begegnen sowie Schicksalsschläge als „Prüfungen“ zu ertragen (1884/w), tritt in ‚weiblichen‘ Lebensläufen besonders zutage. Exemplarisch dafür ein Lebenslauf (1868/w) mit folgenden mitgeteilten Ereignissen: Internierung bzw. Gefangenschaft der Missionsfamilie von 1916 bis 1919 infolge des Ersten Weltkrieges, der älteste Sohn fällt an der Front, 1941 wird ein weiterer Sohn wegen seines Engagements in einer Pflgeanstalt für schwache und gebrechliche Kinder verhaftet und im Konzentrationslager Sachsenhausen umgebracht, für die fast Siebzugährige folgen die Flucht als Heimatvertriebene, die Bombardierung Dresdens, Hunger und schließlich in der Folge der Teilung Deutschlands die Trennung von der übrig gebliebenen Familie. Dennoch nimmt sie diesen Lebensgang als „Bewährung“ an.

Das Lebensverständnis vom Dienst am Menschen und an der Gemeinde schließt in der Regel eine politische Bewertung der Zeitereignisse aus. In den hier zugrunde gelegten Lebensläufen gibt es eine interessante Ausnahme im Segment „Jugend“: 1913 hatte sich in Herrnhut in Anlehnung an die ‚Jugendbewegung‘ ein „Brüderischer Jugendbund“ gegründet (MEYER 2000, S. 127), der – wie auch der „Wandervogel“ (1901/m; 1908b/m) – im Jugendleben politisierend wirkte. Vielfach wird in Lebensläufen der im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts Geborenen ein entsprechendes Interesse und Engagement beschrieben. Oft verband sich „eine unerklärliche Abneigung gegen alles militärische“²¹ mit dem Interesse „für geschichtliche Ereignisse und politische Zusammenhänge“ (1901/m). In einem 1951 niedergeschriebenen Lebenslauf wird rückblickend die Überzeugung geäußert, „daß man seinen Mitmenschen auch durch politische Arbeit sehr wohl dienen kann“ (1882/m). Die Ausweitung des Dienstgedankens auf politische Tätigkeit wird freilich nicht Gemeinbesitz.

4 Missionskinder, Schul- und Ausbildungsverhältnisse

Die der Brüdergemeinde zugehörige praktisch-theologische Arbeit ist die Missionstätigkeit. Aus dieser weltweiten Arbeit und aus der weltweiten Verbrei-

21 Kleinschreibung im Original.

tung der Gemeinde resultiert ein spezifischer Erziehungs-, Schul- und Ausbildungsbedarf, der in den hier untersuchten Lebensläufen beschrieben und bewertet wird. Das betrifft Haltungen zur eigenen Schulzeit, zum Bildungskonzept in den Erziehungsanstalten der Brüdergemeine, zur Berufswahl und zu den Ausbildungsmöglichkeiten sowie zur Vorbereitung auf die Bewältigung unterschiedlicher Lebensumstände. Das Erziehungsmuster wurde oben dargestellt. In den durchgesehenen Lebensläufen sind Bildungsgänge in den unitäts-eigenen Unterrichtsanstalten und im ‚normalem‘ Schulbetrieb beschrieben, in einigen erfolgt deren Bewertung aus der Sicht der eingeschlagenen pädagogischen Laufbahn.

Die Kinder aus den Missionsfamilien beschreiben oft ein „langjähriges Internatsleben“, das den „Abschied von unserem Kinderparadies und von dem freien ungebundenen Leben“ bedeutete. Obwohl das Leben im Internat „familienmäßig zugeschnitten“ gewesen sei, ist das Zurückdenken an jene Zeit zum Teil mit einem „Gefühl der Beklemmung“ verbunden. Zu Heimweh, ungenügenden Deutschkenntnissen²², Erkältungen und Kinderkrankheiten sowie Streitereien untereinander sei eine sehr strenge Tageseinteilung mit der Forderung nach „Pünktlichkeit, treuer Pflichterfüllung und selbständiger redlicher Arbeit“ hinzu gekommen (1873/m). Während der Unterricht gelobt wird, wird die Erziehung als „streng“ beschrieben, „zuweilen schien sie mir lieblos zu sein“. Ein „gesundes und berechtigtes Selbstbewusstsein“ habe sich nicht entwickeln können, dem stünden „Minderwertigkeitsgefühle“ und „eine gewisse Schüchternheit“ sowie oft Hilflosigkeit in praktischen und Vertrauensseligkeit in politischen Dingen entgegen (1882/m).

Derselbe Verfasser beschreibt auch die Selektion in den Unterrichtsanstalten, mit der die kostenlose Ausbildung der Missionarskinder zwar gesichert, aber auch relativ rigide gelenkt wurde. Begabte durchliefen die einzelnen Stufen der Ausbildung bis zum Abschluss des Theologischen Seminars und traten anschließend in den Dienst der Gemeinde. „Mittelmäßig und gering Begabte“ schlugen Laufbahnen als „Kaufleute oder Handwerker“ ein, den darunter „gut mittelmäßig Begabte[n]“ stünde das Lehrerseminar zur Verfügung (1882/m). „Damit war den Kindern aus vielen Gemeindiennerfamilien, wenn sie nicht Theologie studierten, ein höherer Bildungsweg versagt. Diese Situation, unter der ich sehr gelitten habe, hat mein Verhältnis zur Brüdergemeine nicht gerade positiv beeinflusst“, heißt es dazu in einem anderen Lebenslauf

22 Im Internat seien 12 Missionarskinder „aus Grönland, Labrador, Jamaica, Nicaragua, Surinam, Himalaja, Australien“ (1873/m) zusammengefasst gewesen.

(1901/m). Jedoch lautet das allgemein überwiegende Fazit: „die ‚brüderische Erziehung‘ sei insgesamt gesehen doch ein Geschenk gewesen“ (1882/m).

Schule und Unterricht *außerhalb der unitätseigenen Erziehungsanstalten* werden in den Lebensläufen der vor 1900 Geborenen dagegen überwiegend negativ erinnert. „Ich ging sehr ungern zur Schule“, der „oft öde Unterricht nach damaliger Methode“ habe „kaum Gelegenheit zu eigenem Gestalten“ gegeben und habe die „eigenen Gaben“ nicht abgefordert (1885/w).²³ Der „gleichschaltende Drill“ der Schule – gemeint sind Volksschule und Gymnasium – wird beklagt (1883/m). Dagegen werden Schulzeiten in den 1920er Jahre in den Lebensläufen deutlich „in schöner Erinnerung“ behalten (1912/m). Der Unterricht in der „einfachen vierklassigen Volksschule“ zwischen 1905 und 1913 gewinnt an Gewicht und Sympathie vor allem durch das Engagement der Lehrer: „Das Hauptgewicht des Unterrichts bei unserem Schullehrer lag neben dem Rechnen vor allem auf der Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenaustausch“ (1898/m). Auffällig ist auch das in vielen Lebensläufen beschriebene Engagement der Eltern für die Bildung ihrer Kinder. Im genannten Lebenslauf wird beispielsweise mitgeteilt, dass der Volksschulunterricht in den letzten vier Schuljahren auf Initiative des Vaters durch Privatunterricht in Stenographie und Englisch ergänzt worden sei. Dies sind interessante Spiegelungen der schulischen Verhältnisse im Kaiserreich und in der Weimarer Republik.

Für die weiblichen Mitglieder der Brüdergemeine erschlossen sich im Dienste der Gemeine Berufe insbesondere im hauswirtschaftlichen, geistlichen, karitativen und im pädagogischen Bereich. Die Bereiche waren oft miteinander verbunden oder wechselten einander ab. Die pädagogische Ausbildung erfolgte in der Regel am unitätseigenen Lehrerinnenseminar und wurde durch staatliche Prüfungen ergänzt. Kennzeichnend für die pädagogische Tätigkeit wird „das Füreinanderdasein“ als Prinzip des Unterrichts und Lebens in Schule und Internat beschrieben (1899/w) – daher die vielfach bezeugte Offenheit für reformpädagogische Ansätze. Beispielsweise sei versucht worden, „die sogenannte Arbeitsmethode auf christlicher Grundlage“ zu übernehmen, die gestützt auf GEORG KERSCHENSTEINER entwickelt worden sei (ebd.).

In den ‚weiblichen‘ Lebensläufen mit ‚pädagogischer‘ Berufsbiographie wird auch ein spezifisch gesellschaftliches Engagement sichtbar. Eingebettet in das zeitgenössische Bemühen der Frauenbewegung insbesondere um Frau-

23 Erinnerung einer späteren Kindergärtnerin und Musiklehrerin im Nieskyer Töchterheim.

en- und Mädchenbildung wird 1915 in Herrnhut eine Ortsgruppe des Deutsch-Evangelischen Frauenbundes gegründet, die Schulungen und Studienkreise organisiert, Frauen durch praktische Hilfe und in Rechtsfragen unterstützt sowie über Möglichkeiten der Berufsausbildung informiert habe (1884/w).²⁴

Der in den Lebensläufen enthaltene Bericht zur Schule und zur beruflichen Bildung ist realitätshaltiger als der sich eher stereotyp darstellende individuelle Bildungsgang. Vergleichsweise lebhaft wird vom persönlichen Schicksal und vom beruflichen Werdegang bzw. von der Berufspraxis erzählt, während die Mitteilung der persönlichen Entwicklung und die einliegende Erziehungsreflexion sich der vorgegebenen Lebensrichtung der Hinführung – gegebenenfalls durch Verführung oder Anfechtung hindurch – zur Gemeinde und zu Gott beugt. Die dazu geübte stereotype, oft stichworthafte Semantik kann große Sicherheit im Selbst- und Lebenskonzept oder aber auch verschwiegene Biographieteile²⁵ anzeigen.

5 Funktion und Fiktion

In den Herrnhuter Lebensläufen meldet sich insgesamt ein vormodernes, ein unkritisches Ich, kritische Reflexionen sind selten und nahezu ausschließlich auf den eigenen Lebensgang bezogen. Beabsichtigt ist, der Gemeinschaft Erfahrungen über ein von Gott geführtes und zu ihm hinführendes Leben mitzuteilen. In dieser Zwecksetzung versteht sich der Einzelne zuerst als Geschöpf Gottes und Mitglied einer Gemeinschaft. Soweit im Lebenslauf dokumentiert, versteht sich der Einzelne nicht als autonomes Individuum und wird auch nicht so verstanden. Die Lebensläufe geben also Einblick in die kollektive Mentalitätslage der Herrnhuter Gemeinde, nur mit Einschränkung und nur indirekt dagegen in das Innere, in die Bewusstseins- und Seelenlage des einzelnen Gemeinemitglieds. Über Personwerdung wird man dort wenig erfahren – eben dafür aber interessieren sich Erziehungs- und Bildungstheorie im forschenden Blick auf das menschliche Individuum. Ihre anthropologische Matrix, geboren in zweieinhalbtausend Jahren westeuropäischer Kultur- und Ideengeschichte, ist das über die Welt und den Menschen aufgeklärte und sich aus seiner Vernunft autonom bestimmende Individuum.

24 Sie wurde während der NS-Zeit nicht auffällig und wurde 1946 geschlossen.

25 Vgl. im vorliegenden Text Abschnitt 2.

Nun ergibt unsere Einsicht in die Lebensläufe, dass in der Herrnhuter Brüder-Unität ein vormodernes Bewusstsein vom Menschen durchgehalten wird. Auch in tief eingreifenden Zeiten politischen und gesellschaftlichen Umbruchs, wie die hier angesetzten, tritt das schreibende Ich der Gemeinde als dem gesellschaftlichen Bezugssystem *nicht* mit kritischem Bewusstsein oder eigenem Selbstbewusstsein gegenüber, vielmehr ist das Selbstbild in vorgegebener Lebens- und Glaubensrichtung auf die Gemeinde fokussiert. Damit sind die Herrnhuter Lebensläufe nur indirekt als Ich-Dokumente zu lesen und für alle in der kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Ebene liegenden Fragen nach der Genese des modernen Ich weniger aufschlussreich. Sie ermöglichen partielle Einblicke in das Selbst- und Zeitbewusstsein lediglich insofern, als die *subjektive* Verantwortung für Leben und Taten beim Individuum bleibt. Die Artikulation von Zeit- und Selbstbewusstsein ist aber nicht primärer Zweck.

Wir schließen daher unsere Einsichtnahme mit zwei Bemerkungen zum Quellenbestand selbst ab: 1. Die Lebensläufe, ihre Niederschrift und ihr Mitteilungs- sowie die Kenntnisnahme durch die Gemeinde sind Teil des Erziehungs-, Bestands- und Selbstvergewisserungskonzepts der Brüder-Unität. In ihrer Funktion wegweisender Vorbilder werden die Lebensläufe zu pädagogischer Literatur. Als solche tendieren sie dazu, fiktiven Charakter anzunehmen. Es gilt das Muster, seine kommunikative Funktion und *vorbildliche* Wirkung, nicht die individuelle Entäußerung. Die religiös gebundene Pflicht zur Selbstmitteilung gilt weniger individuellem Bedürfnis als kollektiver Einbindung und wird im Laufe der Zeit zum Ritual. Als solches Ritual und Bestandteil ritueller Kommunikation sind die Herrnhuter Lebensläufe an ihren Stereotypen kenntlich. De facto verbürgen sie als solches Ritual intergenerativen Zusammenhalt. 2. Die Herrnhuter Lebensläufe gewähren Einblick in das Gemeinschaftsgefühl, in das Kommunikations- und in das Erziehungssystem einer auf religiösem Fundament geschlossenen Gesellschaft. Solche Gesellschaften sind hierzulande nicht alltagsüblich; sie zu kennen, sich auch mit ihnen auseinander zu setzen, ihre Texte und ihre Rituale zu verstehen, steht für uns auf der gesellschaftlichen Tagesordnung.

Quellen und Literatur

Lebensläufe und sonstige Quellen aus dem Zentralarchiv der Brüder-Unität/Unitätsarchiv Herrnhut (UA)

1863 (–1931) / m / UA.R.22.155.35	1898 (–1991) / w / UA.R.22.186.01
1873 (–1952) / m / UA.R.22.155.38	1899 (–1985) / w / UA.R.22.186.02
1876 (–1939) / w / UA.R.22.181.06	1900 (–1976) / w / UA.R.22.154.90
1879 (–1957) / m / UA.R.22.154.35	1901 (–1968) / w / UA.R.22.154.20
1882 (–1951) / m / UA.R.22.155.16	1901 (–1980) / m / UA.R.154.18a,b,c
1882 (–1966) / w / UA.R.22.155.37	1908a (–1973) / m / UA.R.22.186.09
1883 (–1973) / m / UA.R.22.154.86	1908b (–1982) / m / UA.R.22.170.06
1884 (–1971) / w / UA.R.22.154.41	1912 (–1944) / m / UA.R.22.150.37
1885 (–1969) / w / UA.R.22.155.23	1912 (–2002) / w / UA.R.22.186.08
1887 (–1981) / w / UA.R.22.169.09	1920 (–1991) / w / UA.R.22.173.09
1889 (–1950) / m / UA.R.22.154.83a	1922 (–2000) / w / UA.R.22.181.09
1898 (–1981) / m / UA.R.22.169.08	

Jüngerhausdiarium (JHD) 1747, 1. – 52. Woche (GN.A.1.1747.1).

Jüngerhausdiarium (JHD) 1750, Synodi 1750 zu Barby und Herrnhuth gehalten; Datum vom 11.09.1750, S. 133 f.

Lebenslauf von ADOLPH BERNHARD FRIEDEMANN (1819–1889). In: Nachrichten aus der Brüdergemeine (1890), H. 6, S. 434–530.

Literatur

BAYER, S.: Zeugnis und Vermächtnis in den Gemeinen. In: Der Brüderbote. Mitteilungen aus der Herrnhuter Brüdergemeine, Nr. 464 (März 1988), S. 8–11.

BURKHARDT, G.: Lebensläufe. In: Herrnhut 34 (1901) 42, S. 335–337.

Die Brüder-Unität/Herrnhuter Brüdergemeine. Hrsg. von der Direktion der evangelischen Brüder-Unität. Herrnhut o. J.

Die Herrnhuter Brüdergemeine/Die Evangelische Brüder-Unität. Bad Boll/Herrnhut 1997.

ERBE, H.W.: 175 Jahre Pädagogium. In: Das Pädagogium zu Niesky. Sonderheft der Mitteilungen aus der Brüdergemeine. Hrsg. von der Direktion der Deutschen Brüder-Unität, Juli/August 1937.

- FRIEDRICH, M.: Herrnhutische Lebensläufe als Quellen der Sozial- und Mentalitätsgeschichte. Ein Hinweis auf neuere schwedische Forschungen. In: *Unitas Fratrum. Zeitschrift für Geschichte und Gegenwartsfragen der Brüdergemeine* (2002), H. 49/50, S. 201–212.
- GLEIXNER, U.: Pietismus und Bürgertum. Eine historische Anthropologie der Frömmigkeit, Württemberg 17.–19. Jahrhundert. Göttingen 2005.
- HÄDER, S./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. 48. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 2004.
- HAHN, A.: Identität und Selbstthematisierung. In: HAHN, A./KAPP, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt a.M. 1987, S. 9–24.
- HAHN, H.-CHR./REICHEL, H. (Hrsg.): Zinzendorf und die Herrnhuter Brüder. Hamburg 1977.
- HEIMANN, H.-D./MONNET, P. (Hrsg.): Kommunikation mit dem Ich. Signaturen der Selbstzeugnisforschung an europäischen Beispielen des 12. bis 16. Jahrhunderts. Bochum 2004.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870–1918. München 1991.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918–1945. München 1989.
- HERRMANN, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 303–323.
- HERRMANN, U./PRIEM, K. (Hrsg.): Konfession als Lebenskonflikt. Studien zum württembergischen Pietismus im 19. Jahrhundert und die Familientragödie des Johannes Benedikt Stanger. Weinheim/München 2001.
- LOCH, W.: Die Darstellung des Kindes in pietistischen Autobiographien. In: NEUMANN, J.N./STRÄTER, U. (Hrsg.): Das Kind in Pietismus und Aufklärung Tübingen 2000, S. 143–182.
- MEYER, D.: Zinzendorf und die Herrnhuter. In: BRECHT, M. (Hrsg.): Geschichte des Pietismus. Bd. 2. Göttingen 1995.
- MEYER, D.: Zinzendorf und die Herrnhuter Brüdergemeine 1700–2000. Göttingen 2000.
- NIGGL, G.: Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert. Theoretische Grundlegung und literarische Entfaltung. Stuttgart 1977.
- PEUCKER, P.: Herrnhuter Wörterbuch. Kleines Lexikon von brüderischen Begriffen. Herrnhut 2000.

- REICHEL, H.: Ein Spiegel der Frömmigkeit und des geistlichen Lebens. Zur Geschichte des brüderischen Lebenslaufes. In: Der Brüderbote. Mitteilungen aus der Herrnhuter Brüdergemeine, Nr. 464 (März 1988), S. 4–7.
- Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG). Bd. 1. 4. Aufl., Tübingen 1998, S. 1790–1799 („Brüder-Unität“).
- UTTENDÖRFER, O.: Das Erziehungswesen Zinzendorfs und der Brüdergemeine in ihren Anfängen. Berlin 1912.
- VOGT, P.: Brüdergemeine – das theologische Programm eines Namens. In: Unitas Fratrum. Zeitschrift für Geschichte und Gegenwartsfragen der Brüdergemeine (2001), H. 48, S. 81–105.

Adressen der Autorinnen:

Prof. Dr. Christine Lost
Stolzenfelsstr. 10, 10318 Berlin

Prof. Dr. Gisela Miller-Kipp
Lehrstuhl für Allg. und Historische Erziehungswissenschaft
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Universitätsstraße 1, 40225 Düsseldorf
E-Mail: miller@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Walter A. Friedländer – Soziale Demokratie und Soziale Arbeit in der Weimarer Republik

Als WALTER A. FRIEDLÄNDER, 1891 in Berlin geboren, 1984 in den USA gestorben, 1981 seinen 90. Geburtstag beging, waren er und sein um drei Jahre älterer Freund HANS CASPARI, San Francisco, die einzigen noch Lebenden, die 1920 in den dreißigköpfigen Sachverständigenbeirat des Hauptausschusses für Arbeiterwohlfahrt in Berlin berufen wurden. Die 1919 gegründete und von der Sozialdemokratie getragene Arbeiterwohlfahrt entwickelte sich im Prozess zunehmender Entkonfessionalisierung zum entscheidenden Antipoden der Inneren Mission. In der Arbeiterwohlfahrt fand FRIEDLÄNDER als jahrelanger Vorsitzender des zentralen Fachausschusses Jugendwohlfahrt weitreichende Resonanz. 1923 veröffentlichte er die auf einer Fachkonferenz der Arbeiterwohlfahrt erarbeiteten „Leitsätze zu den Ausführungen und Bestimmungen zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz“, 1929 die von ihm maßgeblich gestalteten „Richtlinien zur Umgestaltung der Fürsorgeerziehung“ in der Zeitschrift „Arbeiterwohlfahrt“. Seit ihrem Erscheinen 1926 bis zur erzwungenen Einstellung im Mai 1933 publizierte er laufend über das Jugendrecht, die Jugendwohlfahrt und die Fürsorgeerziehung. In dankbarer Würdigung seiner Verdienste verlieh der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt WALTER FRIEDLÄNDER 1969 die MARIE-JUCHACZ-Plakette (LEMKE 1981). Im Sommer 1973 ehrte das Institut für angewandte Forschung der Universität London WALTER FRIEDLÄNDER mit dem Honorary Doctor of Humanities für sein Engagement in der internationalen sozialen Arbeit und im Frühjahr 1978 zeichnete ihn der Oberbürgermeister der Stadt Oakland für seine Verdienste als Vorsitzender des Golden Gate Chapter im Berufsverband der American Association of Social Welfare (AASW) aus (WAF).

Die hier vorgelegte Analyse beschränkt sich auf FRIEDLÄNDERS Wirken in der Weimarer Republik, in der fachliche Konzepte, Institutionen, rechtliche Rahmenbedingungen und neue Ausbildungsstätten für die Sozialprofession mit Folgen bis in die Gegenwart geschaffen wurden (MÜNCHMEIER 1997). 1978 schrieb ERNEST HAMBURGER an FRIEDLÄNDER: „Wenn ein Mann mit grossem Stolz auf seine Leistungen zurueckblicken kann, dann sind Sie es.“

(WAF, Box 23) FRIEDLÄNDER leistete auf mindestens fünf Gebieten unverwechselbare Beiträge zur Entwicklung sozialer Arbeit: beim Abbau einer maternalistischen Grundströmung in der Wohlfahrtspflege, beim Aufbau und bei der fachlichen Ausdifferenzierung der nach dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) geschaffenen Jugendämter, beim Kampf gegen eine repressive Heimerziehung, beim Widerstand gegen Sozialabbau und autoritäre Notverordnungen in der großen Wirtschaftskrise und beim letztendlich erfolglosen Kampf gegen den Nationalsozialismus. Um das Ausmaß des FRIEDLÄNDERschen Engagements zu würdigen, werden die biographischen Stationen bis zu seinem aktiven politischen Auftreten skizziert (I), seine Beteiligung an sozialdemokratischer Sozialreform in der Arbeiterwohlfahrt dargestellt (II), sein Anteil an der praktischen Umsetzung sozialer Arbeit im Bezirk Prenzlauer Berg analysiert (III) und abschließend der Beitrag FRIEDLÄNDERS zur Professionalisierung sozialer Arbeit in Ausbildung und Lehre diskutiert (IV).

I Biografie

WALTER A. FRIEDLÄNDER wurde am 20. September 1891 in Berlin im jüdisch-sozialistischen Milieu einer pazifistischen Familie geboren. Im Geiste seines Vaters, Mitbegründer und Sekretär der Deutschen Friedensbewegung, sympathisierte er mit der politischen Opposition gegen das Kaiserreich (WAF, Box 1). Prägenden Einfluss übte sein Onkel, der Königsberger Rechtsanwalt und Reichstagsabgeordnete HUGO HAASE auf ihn aus. HAASE hatte als Nachfolger AUGUST BEBELS den Vorsitz der SPD übernommen und im April 1917, zur selben Zeit, als er KARL LIEBKNECHT vor Gericht verteidigte, die mit der sowjetischen Revolutionsbewegung sympathisierende und dem Weltkrieg abholden USPD gegründet. Während der Novemberrevolution von 1918 gehörte HAASE dem Rat der Volksbeauftragten an. Er starb am 7. November 1919 an den Folgen eines Attentats beim Verlassen des Reichstages (CALKINS 1979). FRIEDLÄNDER trat der USPD kurz nach der Gründung bei. Als 1922 Teile der USPD zur Komintern wanderten, wählte FRIEDLÄNDER die Sozialdemokratie als seine politische Heimat. Der Kontakt zur Jugendbewegung brachte FRIEDLÄNDER in die Nähe sozialistischer Gruppierungen im Umkreis um „Der Aufbruch“ und „Der Anfang“. Aus dem pazifistischen Umfeld stammte die Bekanntschaft mit ELISABETH ROTTEN, GERHARD SEEGER, ERICH VETTER, FRIEDRICH SIEGMUND-SCHULTZE, CARL MENNICKE, KURT GROSSMANN und JACOB GUMBEL.

Nach dem Abitur 1909 studierte FRIEDLÄNDER Philosophie, Nationalökonomie und Rechts- und Staatswissenschaften bei GEORG SIMMEL, FRANZ VON LISZT, JOSEF KOHLER und LUJO VON BRENTANO in Berlin und München. Vor allem LISZT wurde für ihn wichtig. LISZT war einer der prominenten Befürworter eines kriminalsoziologischen Paradigmenwechsels, weg von der Konzentration auf die Tat hin zur Konzentration auf den Täter. Er glaubte an die Leistung der noch jungen Kriminalstatistik, die gesellschaftliche Verteilung der Asozialität durch den Einsatz der Psychologie und Medizin zu erforschen und stellte die Kriminalität in einen Kontext, der sozialen Einflussfaktoren und pädagogischen Kompensationsstrategien bei Sozialisationsdefiziten große Bedeutung zuwies. Die Aufwertung der sozialen Genese bildete auch den Kern der sozialpädagogischen Auffassung von Jugendkriminalität und Strafe, die in der Jugendgerichtsbewegung programmatisch wurde. Belebend wirkte vor allem der Blick über die Grenze in den angelsächsischen Rechtskreis, in dem Sonderinstitutionen für jugendliche Straffällige pragmatischer eingerichtet werden konnten als unter dem starren und die Rechtssphären strikt auseinander haltenden deutschen Recht. Mit der Ausweitung und Pädagogisierung der Jugendgerichtspraxis wuchs aber auch hier der Bedarf an einer intensiven Reflexion. Der erste Jugendgerichtstag wurde von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge im März 1909 Berlin einberufen, dessen Debatten WILHELM POLLIGKEIT von der Frankfurter Centrale für Private Fürsorge (dem späteren Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge) und der katholische Pädagoge FRIEDRICH WILHELM FOERSTER prägten (KRAFT 2004; DÖRNER 1991; MALMEDE 2002).

Noch während des Studiums übernahm FRIEDLÄNDER Schutzaufsichten für Jugendliche und vertrat sie später mit RUTH VON DER LEYEN, FRIEDA DUENSING und ELSA VON LISZT vor Gericht. Inspiriert von den Diskussionen in der „Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge“ reifte die Überzeugung, ein umfassendes, eng verknüpftes und rechtlich abgesichertes System der Jugendpflege und Familienfürsorge aufzubauen und die im Kaiserreich noch fragmentierten Ansätze sozialer Arbeit neu zusammenzufügen. 1914 legte FRIEDLÄNDER, frisch verlobt mit der 1892 geborenen LI BERGMANN, das Referendar-Examen ab und zog erzwungenermaßen im Herbst 1916 in den Krieg. Während der Tätigkeit bei einem Kriegsgericht in Brandenburg machte FRIEDLÄNDER die Bekanntschaft mit dem Lagerarzt MAX HODANN. Gemeinsam korrespondierten sie mit LEONARD NELSON und ERNST TOLLER, die sie nach dem Kriege in Berlin wieder trafen. Zum Kreis der Gesinnungsgenossen gehörte ebenfalls die Schülerin von ANTONIO LABRIOLA und GEORG PLECHANOFF, ANGELICA BALABANOFF, die als enge Vertraute LENINS bis

1920 das Sekretariat der Komintern unter SINOWJEW leitete, sich aber noch vor der Ära STALIN vom Kommunismus abwandte (LISZT 1927; BALABANOFF 1938; 1927a, 1927b). Über die USPD kamen die Bekanntschaften mit LUISE ZIETZ, TONI STOLPER, FRANZ DITTMANN, HUGO SIMON und GEORG LEDEBOUR zustande. In der Zeit des revolutionären Umbruchs am Ende des Ersten Weltkriegs intensivierte FRIEDLÄNDER die Kontakte zu dem Sozialreformer SIEGMUND-SCHULTZE, der nach dem Vorbild der englischen Settlement-Bewegung die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost (SAG) aufbaute und seit 1917 die Berliner Fürsorgeeinrichtungen betreute (PICHT/ROSENSTOCK 1926). 1918 bot der preußische Landtagsabgeordnete KURT ROSENFELD FRIEDLÄNDER eine Stelle im Justizministerium an, die er jedoch ablehnte, um das Studium der Jurisprudenz zu beenden.

Im Frühjahr 1919, kurz vor seiner Hochzeit, legte FRIEDLÄNDER die große juristische Staatsprüfung ab und promovierte zugleich in der Philosophie. Als Gerichtsassessor zuerst in Guben, dann beim Amtsgericht Potsdam arbeitete er am Jugendgericht. 1920 wurde er in seinem Berliner Wohnbezirk Schmargendorf für die USPD in die Bezirksverordnetenversammlung gewählt. Nach der Geburt seiner Tochter DOROTHEE überließ FRIEDLÄNDER die Anwaltspraxis dem Syndikus PAUL BRÜN und besetzte 1921 im Prenzlauer Berg die Position des Stadtrats und Leiters des Jugendamtes. FRIEDLÄNDER spielte fortan in der Sozialreform und Sozialarbeit der Weimarer Republik eine führende Rolle, kritisch gegenüber den gängigen Versuchen sozialdisziplinierender Eingriffe und dem Schließen der Kontrolllücke zwischen Schule und Kaserne. Er publizierte in den Jahren der Weimarer Republik 12 Bücher und mehr als 150 Artikel, von denen die meisten in der „Arbeiterwohlfahrt“ erschienen sind.¹ Anders als die oftmals gegen kommunistische und ultrakonservative Störmanöver polemisierende HEDWIG WACHENHEIM blieb FRIEDLÄNDER im Ton stets moderat und vertraute eher der Kraft sachlicher Argumentation, auch wenn die sozialpädagogischen Debatten in den letzten Jahren der Weimarer Republik an politischer Schärfe extreme Ausmaße annahmen (PEUKERT 1986; WACHENHEIM 1973).

II Politischer Kontext

Jugend und Wohlfahrtspflege gehörten vor 1918 nicht zur Prioritätenliste der Arbeiterbewegung, obwohl Kinderschutzkommissionen die Ausbeutung Min-

1 Weitere Einträge oder Beiträge in: Enzyklopädisches Handbuch 1930; Notprogramm der Wohlfahrtspflege 1931.

derjähriger anprangerten und nicht unwesentlich zu dem 1903 erfolgten Verbot der Kinderarbeit in Preußen beitrugen. Erst im Verlauf des Ersten Weltkriegs nahm die Sozialdemokratie sich der Problematik systematischer an, beeinflusst auch durch den im Krieg erzeugten Bedarf an fürsorgerrischen Maßnahmen. Zunächst blieben die Initiativen auf eine Handvoll Sozialreformer beschränkt, zu denen TONI PFÜLF, HANS CASPARI, HELENE SIMON, MARIE JUCHACZ, GOTTLÖB BINDER und WALTER FRIEDLÄNDER gehörten. Zentrales Thema dieser Politik war das Erziehungsrecht des Kindes, dem bei Ausfall der traditionellen Erziehungsmächte pädagogische und materielle Hilfen staatlich garantiert werden sollten. Dagegen stand auf konservativer Seite die Familie in höchster Geltung, als Keimzelle des Staates wie der Gesellschaft, als Kernbestand und Ursprung aller Moral. Die bedeutsamen Träger der freien Wohlfahrtspflege, der Centralausschuß für die Innere Mission und der Deutsche Caritasverband der katholischen Kirche, arbeiteten längst auf diesem Feld, bevor die Sozialdemokratie sich der Thematik annahm und zeigten wenig Neigung, ihre Position zu ändern oder gar marginalisiert zu werden.

Nach längeren Debatten verabschiedete der Reichstag Mitte 1922 das „Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt“ (RJWG), das aber erst per Notverordnung zum 1. April 1924 in Kraft trat. KURT LÖWENSTEIN von der USPD hatte den entsprechenden Entwurf mit dem Argument noch heftig angegriffen, dass die Jugendwohlfahrt nicht genügend als öffentliche Angelegenheit und Erziehungsaufgabe unter öffentlicher Kontrolle festgelegt würde (HASENCLEVER 1978). Auf Grund des konservativen Widerstandes wurde die Zuständigkeit lokalen Instanzen übertragen, bei weiterer Kürzung finanzieller Ressourcen und der Beteiligung der Wohlfahrtsverbände nach dem Subsidiaritätsprinzip und dem Recht, in den Kommissionen des neu geschaffenen Jugendamts mit zu entscheiden. Den ursprünglichen Eröffnungsparagrafen des RJWG, das Recht des Kindes auf körperliche, geistige und seelische Erziehung, modifizierte das Zentrum auf das Recht der Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit. Verglichen mit dem Deutschen Städtetag, den stets abwiegelnden Finanzverwaltungen und dem Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, der die Interessen der privaten Wohlfahrtsverbände bei den Gemeinden vertrat, befand sich die SPD, außerparlamentarisch ohne jede Lobby, in der Defensive. Die Arbeiterwohlfahrt war zu diesem Zeitpunkt noch nicht hinreichend organisiert, um als schlagkräftige Interessenvertretung öffentliche Wirksamkeit zu entfalten. Dagegen besetzte der Deutsche Verein die Mitglieder der unabhängigen Expertenkommission des Reichstags und setzte mit WILHELM POLLIGKEIT, insbesondere in der Zeit

zwischen Verabschiedung und Inkrafttreten des RJWG, weitgehend seine Vorstellungen durch (PEUKERT/MÜNCHMEIER 1990).

Über den „Bund der Entschiedenen Schulreformer“ hatte FRIEDLÄNDER gemeinsam mit FRITZ KLATT 1923 im Auftrag der Vorstandsmitglieder FRITZ KARSEN, SIEGFRIED KAWERAU und GERHARD DANZINGER die „Grundzüge des Jugendrechts“ veröffentlicht, die noch vor der endgültigen Fassung des RJWG und der Verabschiedung des Jugendgerichtsgesetzes von 1923 ihre sozialreformerische Hoffnungen dokumentierte. Diese hoch gesteckten Erwartungen enttäuschte die Sozialgesetzgebung der folgenden Jahre. Die Sozialdemokratie wollte durch den Aufbau einer leistungsfähigen öffentlichen Sozialarbeit die freie Wohlfahrtspflege überflüssig machen, die auf kommunale Selbstverwaltung konzentrierten Befugnisse stärkten dagegen die Dominanz der privaten Wohlfahrtsverbände. Anfänglich sollte der im Dezember 1919 maßgeblich von MARIE JUCHACZ gegründete Hauptausschuss für Arbeiterwohlfahrt (AWO) sozialdemokratische Sozialpolitik auf nationaler Ebene repräsentieren und die Wohlfahrtspflege in den Kommunen durch den Einsatz eines freiwilligen Hilfskorps unterstützen. Die Hoffnung auf eine Entmachtung der Wohlfahrtsverbände erfüllte sich nicht und das erzwang eine modifizierte Politik. Auftrag der AWO war nun die Eingliederung in die Riege der freien Wohlfahrtsverbände, um ein Gegengewicht gegen die konfessionellen und bürgerlich-philantropischen Hilfsorganisationen zu schaffen.

Lokale Erfahrungen zeigten schnell die Begrenzungen auf: Kostenlose Mittagstische, Kleidersammlungen und die Verteilung von Spenden an Bedürftige duplizierten lediglich die gängigen bürgerlichen Hilfsmethoden und schärften kein eigenständiges sozialdemokratisches Profil (BERGER 2000). Mitte der Zwanziger Jahre erkannte die SPD die Entwicklung und leitete eine Kurskorrektur ein. 1925 wurde der Hauptausschuss der AWO in 10 Fachkommissionen neu gegliedert. Bis 1933 leitete WALTER FRIEDLÄNDER die Fachkommission für Jugendwohlfahrt, der auch HEDWIG WACHENHEIM, OTTO KREBS, HELENE SIMON, HANS MAIER, RUDOLF SCHLOSSER und LOUISE SCHRÖDER angehörten. Das Komitee übernahm die Aufgabe, die AWO auf nationalen Konferenzen und in den verschiedenen Korporationen der Wohlfahrtspflege zu repräsentieren. Seit 1925 begleitete ein quantitativer Ausbau die Wohlfahrtspolitik der AWO, der sich auch in der 1926 gegründeten Zeitschrift „Arbeiterwohlfahrt“ manifestierte. Entsprechend der neu justierten Politik fungierte FRIEDLÄNDER seit 1931 als Vorsitzender der „Deutschen Zentrale für freie Jugendwohlfahrt“, WACHENHEIM und SCHLOSSER wurden 1930 in das Zentralkomitee des „Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages“ gewählt. Als Vorsitzender der „Zentrale“ gehörte FRIEDLÄNDER der deutschen Sektion der

„Union Internationale des Enfants“ in Genf an und wurde hier zum stellvertretenden Vorsitzenden der Genfer Vereinigung für Jugendhilfe gewählt. In dieser Funktion nahm er an der ersten internationalen Konferenz für soziale Arbeit 1928 in Paris teil. Die Konferenz wurde von RENÉ SAND einberufen und der Tochter des tschechischen Ministerpräsidenten, ALICE MASARYK, geleitet. Das Treffen bedeutete einen enormen Fortschritt in der Verbreitung und Internationalisierung sozialer Fragen. JULIUS TANDLER aus der Wiener Kinder- und Gesundheitsfürsorge und der Vorsitzende des Internationalen Arbeitsamtes in Genf, JULES ANDRÉ, bestellten FRIEDLÄNDER zum Sekretär einer ständigen Konferenz sozialistischer Organisationen, dem Vorläufer der internationalen Vereinigung der Sozialschulen (International Council on Social Welfare; vgl. WAF, Box 1; ROEHL 1961; LEMKE 1969; JUCHACZ/HEYMANN o.J.; EIFERT 1997). Die Vorstands- und Leitungsfunktionen brachten FRIEDLÄNDER in Verbindung mit den Wortführern sozialer Arbeit in Deutschland u.a. mit WILHELM POLLIGKEIT, LEO BAECK, MARIE ELISABETH LÜDERS, CLARA MENDE, GERTRUD BÄUMER, CHRISTIAN J. KLUMKER und ALICE SALOMON.

Die Fachkommissionen der AWO übernahmen auch den Auftrag, parlamentarische Gesetzesvorlagen für die SPD zu entwerfen. Aus dieser Arbeit resultierten u.a. Vorlagen zur Verbesserung der Situation unehelicher Kinder, zur Berufsausbildung, für die Abschaffung der Kinderarbeit auf dem Lande und bezahlten Urlaub für Lehrlinge. Auf der Reichstagung der AWO 1927 formulierte FRIEDLÄNDER die „Leitsätze über die Fürsorge für schulentlassene Jugendliche unter besonderer Berücksichtigung der Hilfe für jugendliche Erwerbslose“, die der sozialen Isolation den Gemeinschaftssinn und die Bindekraft der Jugendbewegung entgegenstellten. In der Sozialgesetzgebung der Weimarer Zeit wurden aber alle sozialdemokratischen Reformanträge im Reichstag abgeschmettert. Das einzige verabschiedete „Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften“ vom Dezember 1926 kam gegen den erbitterten Widerstand der SPD-Fraktion zustande.

Das am meisten kontrovers diskutierte Erziehungsthema der Weimarer Republik war die Fürsorgeerziehung (FE). FRIEDLÄNDERS Kritik bezog sich vor allem auf den fehlenden Rechtsschutz des „Zöglings“ vor der gerichtlichen Anordnung einer zeitlich unbestimmten Unterbringung in geschlossenen Anstalten. Genauso deutlich wurden die erzieherischen Standards in den Heimen angeprangert, in die rund die Hälfte aller von FE betroffenen Jugendlichen geschickt wurde. Drei Viertel der betroffenen Institutionen standen unter konfessioneller Aufsicht. Mit ihrer Kritik stand die AWO nicht allein, sondern teilte die Auffassung linksliberaler Sozialarbeiter und Experten aus

der Verwaltung. Vor dem Hintergrund zahlreicher Heimskandale präsentierte FRIEDLÄNDER den radikalen Reformvorschlag der AWO auf dem Allgemeinen Fürsorgeerziehungstag 1928 in Würzburg. Er sah vor, die FE abzuschaffen und in ein integriertes System öffentlicher Jugendwohlfahrt unter pädagogischen und sozialen Gesichtspunkten zu überführen, wobei die Verantwortung von den Regionalverwaltungen auf die lokalen Jugendämter übertragen und die rechtliche Stellung des Jugendlichen gegen gerichtliche Interventionen gestärkt werden sollte. Bestätigt sah sich FRIEDLÄNDER von GUSTAV WYNEKEN und KARL WILKER, wenn er der Praxis der Anstaltserziehung Prinzipien der Selbstverwaltung, der beruflichen Ausbildung und das Verbot der Prügelstrafe gegenüberstellte.² Scharf kritisierte FRIEDLÄNDER auch die widersprüchliche Vermittlung bürgerlicher Wertvorstellungen als Erziehungsnorm für Arbeiterkinder. Auf FRIEDLÄNDERS Vorstellungen zur Heimerziehung basierten die Planungen der Vorsitzenden der Fachkommission für Anstalten, ELISABETH KIRSCHMANN-RÖHL, 1927 für das Berufserziehungsheim Immenhof in der Lüneburger Heide, das interkonfessionelle Paradeprojekt der AWO für weibliche Jugendliche. Unter der Leitung der marxistisch geschulten HANNA EISFELDER-GRUNWALD führte das offene Heim die Selbstverwaltung ein, reduzierte Regeln auf ein Minimum, entlohnnte die in Anspruch genommenen Ausbildungsangebote, bezog die soziale Umgebung in den Erziehungskatalog ein und kannte als einzige Strafe den Ausschluss aus der Gemeinschaft. Am 5. Mai 1933 wurde der Immenhof von der Polizei geschlossen.³

Die letzten Jahre der Weimarer Republik führten nicht nur wegen der anhaltenden Diskussion um die Anstaltserziehung die soziale Arbeit in ihre größte Krise. Die finanziellen Einschnitte unter den Regierungen BRÜNING und PAPEN trafen die Einrichtungen der Wohlfahrtspflege gerade dann am empfindlichsten, als sie unter den Bedingungen extremer Massenarbeitslosigkeit am meisten gebraucht wurden. Debatten über Sozialpolitik erreichten nie zuvor gekannte Schärfe. Die ideologische Polarisierung zeigte sich auf der von POLLIGKEIT geleiteten zweiten Internationalen Konferenz für Sozialarbeit 1932 in Frankfurt a.M., die FRIEDLÄNDER als Mitglied der AWO-Delegation besuchte. Die Hauptredner behaupteten, primär die Methoden öffentlicher Hilfe unterminierten das Familienleben und die Fähigkeit zur Selbsthilfe, es

2 Richtlinien zur Umgestaltung 1929.

3 KIRSCHMANN 1927; EISFELDER-GRUNWALD 1960; zu weiteren Experimenten der Heimerziehung WILKER 1921; BONDY 1925. EISFELDER-GRUNWALD gehörte nach ihrer Emigration in den USA zu den Gründern von Amnesty International.

gehe darum, die Erziehungsfunktion der Familie wieder zu stärken. FRIEDLÄNDER kritisierte scharf diese euphemistische Sichtweise und verwies auf die ökonomischen Rahmenbedingungen, die die fragilen Strukturen öffentlicher Hilfe zu vernichten drohten. Was FRIEDLÄNDER klar erkannte und kritisierte, lag längere Zeit schon im Kalkül der konfessionellen Wohlfahrtsverbände und rechten Parteien: die Konzentration der öffentlichen Jugendhilfe auf die jüngeren, einfacheren Fälle und die Ausgrenzung der älteren, schwieriger zugänglichen Heranwachsenden. Entsprechend bewegte sich die zeitgenössische Auslesediskussion zwischen Arbeitshäusern und Bewahranstalten (PEUKERT 1986; DERS./MÜNCHMEIER 1990). FRIEDLÄNDER konzedierte zwar, dass nicht alle Fälle in das vorhandene Hilfsangebot passten. Gerade deshalb forderte er eine Reform der Wohlfahrtspflege hin zu einem umfassenden System öffentlicher Hilfe. Auch Kürzungen der sozialen Leistungen wollte er akzeptieren, sofern sie als Umverteilungsmaßnahme den Jugendämtern direkt zufließen würden. Spätestens nach der Notverordnung vom November 1932 wurde evident, dass die Verteilung sozialer Leistungen dem Vorschlag der konfessionellen Verbände folgte und die älteren Jugendlichen von Hilfsangeboten ausschloss. Zugleich wandte sich die Diskussion über verwahrloste Jugendliche verstärkt dem schon Mitte 1931 eingeführten Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD) zu. Bis Ende 1932 erfasste der FAD reichsweit 280.000 Jugendliche, die in Ödlandkultivierung, Meliorationen und der Forst- und Wasserwirtschaft eingesetzt wurden. Seit dem Ende der großen Koalition 1930 und der Absetzung der preußischen Regierung im Juli 1932 war die Sozialdemokratie ohne Macht. Da der FAD nicht verhindert werden konnte, rückte sie von ihrer Oppositionsrolle ab und setzte auf eigene freiwillige Arbeitsmaßnahmen. FRIEDLÄNDER und andere standen diesen Entwicklungen skeptisch gegenüber. Die autoritären Züge dieser Politik und die Disziplinierungs- und Zwangsmaßnahmen gegenüber der Masse arbeitsloser Jugendlicher im vermeintlichen Interesse des Gemeinwohls waren zu offenkundig.

III Lokale Praxis Sozialer Arbeit

Schon 1917 war unter der Leitung von FRIEDRICH SIEGMUND-SCHULTZE ein Städtisches Jugendamt in Alt-Berlin entstanden. Das Gesetz vom 27. April 1920 führte Groß-Berlin als Einheitsgemeinde mit zentraler Verwaltung und 20 dezentralen Bezirksverwaltungen zusammen. 1921 wurde die Jugendwohlfahrt reorganisiert, um die erheblichen Unterschiede in Umfang und Qualität der örtlichen Jugendhilfe einzuebnen und die Kompetenzen den Bezirken zu

übertragen. Von Anfang an ergriff FRIEDLÄNDER die Gelegenheit, als Bezirksstadtrat und Direktor des Jugendamtes im Prenzlauer Berg soziale Arbeit nach modernen Methoden aufzubauen. Prenzlauer Berg war einer der ärmsten und am dichtesten besiedelte Bezirke. FRIEDLÄNDERS Jugendamt war von Anfang an als öffentliche Behörde konzipiert, ohne die mächtigen Wohlfahrtsverbände zu beteiligen (HARVEY 1993). Als lokale Institution wollte es von den Landesämtern unabhängig sein und als fachlich ausdifferenziertes Amt sich von der allgemeinen Wohlfahrts- und Gesundheitspflege unterscheiden. Die 1922/24 durch das RJWG verkündete Gesetzgebung veränderte die Lage, da in dem zu gründenden Jugendwohlfahrtsausschuss neben KARL und KÄTHE KOLLWITZ auch die privaten Wohlfahrtsverbände Einzug hielten. Dennoch setzte FRIEDLÄNDER sein ambitioniertes Programm fort und beanspruchte weiterhin die Aufsicht über die privaten Horte und Kindergärten. Das RJWG gab aber vor, das seit 1920 von KLARA WEYL geleitete zentrale Jugendamt beim Magistrat zu reorganisieren. Die neuen Kompetenzen beinhalteten die Aufsicht über bezirkliche Richtlinien, zentrale Einrichtungen der Jugendpflege und die Durchführung der Fürsorgeerziehung. Damit war ein zusätzliches, FRIEDLÄNDERS Konzept widersprechendes Konfliktpotential entstanden. Im Falle des fachlich ausgewiesenen, vom Wohlfahrtsamt unabhängigen Jugendamtes setzte er seit 1924 auf die nachhaltige Wirkung der Familienfürsorge, die die Jugendarbeit in andere Fürsorgezweige integrierte. Diese Praxis wurde als reichsweit wegweisende Antwort auf die beklagte Zersplitterung der Fürsorge nach dem Ersten Weltkrieg angesehen. 1922 hatte FRIEDLÄNDERS Amtsbereich auch die Fürsorgestellen für Kriegsbeschädigte und Klein- und Sozialrentner übernommen. In der Praxis der einheitlichen Familienfürsorge wurde deshalb der soziale Außendienst mit der Arbeit für Kriegshinterbliebene und der Wohlfahrtspflege zusammengelegt, die für schwierige Fälle zuständig war. Bis 1926 integrierte die Familienfürsorge des Jugendamtes unterschiedliche soziale Dienstleistungen, die von der Familien-, Säuglings- und Kinderfürsorge, Heilpädagogik und den Jugendberatungsstellen bis zu Werkheimen für erwerbslose Jugendliche reichten und neuartige pädagogisch-psychologisch fundierte Erziehungskonzepte der sozialen Praxis fruchtbar machten (WAF, Box 1; HARVEY 1985, 1987).

Die ersten Amtshandlungen FRIEDLÄNDERS zielten darauf, den bürokratischen Geist des in der Fürsorge ungeschulten Personals durch ein modernes Dienstleistungsverständnis zu ersetzen. Dabei setzte er auf die neu entstehende Sozialprofession, die z.T. von FRIEDLÄNDER selbst ausgebildet wurde und ihr Methodenrepertoire zwischen sozialer Diagnose und Sozialtherapie ansiedelte (SALOMON 1926; WRONSKY/KRONFELD 1932; WRONSKY/SALOMON

1926). Gleichzeitig schürte aber das Konzept der Familienfürsorge das ohnehin zwischen unbezahlten männlichen Wohlfahrtspflegern der älteren Generation und den neu ausgebildeten, meist weiblichen Familienfürsorgerinnen bestehende Konfliktpotential. Dennoch prägte sein sozialpädagogischer Ansatz die Arbeit des Jugendamts, obwohl die stets begrenzten finanziellen Mittel dafür sorgten, dass der beschrittene Weg den Fürsorgern gewaltige Arbeitslasten aufbürdete. Während 1924 etwas mehr als 5.000 Familien betreut wurden, stieg bis zum Ende der 1920er Jahre die Anzahl der von 18 weiblichen und 6 männlichen Fürsorgern betreuten Familien auf 7.000 an. Im Durchschnitt betreute ein Sozialarbeiter nahezu 300 Fälle.

Für die Fortbildung der Mitarbeiter gewann FRIEDLÄNDER aus dem 1920 gegründeten Berliner Psychoanalytischen Institut ALFRED ADLER, WILHELM REICH, FRANZ ALEXANDER, KAREN HORNEY, OTTO FENICHEL und SIEGFRIED BERNFELD. Als Dezernenten berief FRIEDLÄNDER 1927 die Frankfurter Jugendrechtler ARTHUR GOTTSCHALK und OTTO REINEMANN ins Bezirksamt. Beide vertraten die Reformfraktion auf dem im jährlichen Turnus einberufenen Jugendgerichtstag (DÖRNER 1994). Weitere Unterstützung beim Ausbau der Jugend- und Familienpädagogik erhielt FRIEDLÄNDER von DOROTHEA und MARIO IONA, GUSTAV JENSSEN und HANS SIEGEL.

FRIEDLÄNDERS integriertes Sozialkonzept verband Wohlfahrtspflege mit Gesundheitserziehung und Sozialhygiene und reichte weit über die im RJWG kodifizierten Leistungen hinaus. Aus der Medizin nahm sich eine ganze Reihe jüdischer Ärzte dieser Problematik an. Das von FRIEDLÄNDER beaufsichtigte Gesundheitsamt leitete von 1922 bis 1933 der Stadtarzt ALFRED KORACH. 1922 trafen englische und amerikanische Delegierte in Berlin ein, um die Quäkerhilfe für Kinder aus bedürftigen Arbeiterfamilien zu organisieren. Die Leiter der Hilfsaktion, CORDELL CATCHPOOL, CLARENCE PICKETT und RUFUS JONES, führten auf Empfehlung des Magistrats in FRIEDLÄNDERS Amtsbereich die Kinderspeisung in den Turnhallen und Jugendheimen des Bezirks Prenzlauer Berg durch (PICKETT 1953). Bereits 1921 hatte das Jugendamt Prenzlauer Berg zwei Schwangeren- und Säuglingsfürsorgestellen eröffnet, die Beratung und medizinische Versorgung anboten. 1924 wurden die Einrichtungen der Kleinkindpflege dem Bezirksgesundheitsamt unter KORACH überstellt und später von ALFRED TUGENDREICH übernommen. 1927 eröffnete KORACH eine dritte Fürsorgestelle und konnte so fast alle im Bezirk geborenen Kinder in der Säuglingsfürsorge erfassen. Im gleichen Jahr ergänzte MINNA FLAKE als Schulärztin die Arbeit KORACHS im Prenzlauer Berg.

Bei der Realisierung seines Konzeptes vertraute FRIEDLÄNDER der fachlichen Kompetenz der jüngeren Sozialarbeitergeneration. 1922 kamen ISA

GRUNER und IDAMARIE SOLDMANN aus Guben nach Berlin. Authentische Unterstützung erhielt FRIEDLÄNDER von WALBURGA GEIGER und ELLA KAY, die seine Kurse an der Hochschule für Politik durchlaufen hatten. FRIEDLÄNDERS Interesse an modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen und seine Bekanntschaft mit SIEGFRIED BERNFELD führten zu dem Bemühen, Pädagogen mit Erfahrung in der Anwendung psychoanalytischer Theorien zu rekrutieren. So gewann er für die Arbeit in Kindergärten und Horten GERTRUD PINKUS, ERNA MARAUN, MARIANNE WELTER und NORA HACKEL, die allesamt in Wien ausgebildet worden waren. Vor allem die Anregungen AUGUST AICHHORNS beeinflussten die therapeutische Arbeit im Prenzlauer Berg. Anstelle autoritärer Methoden forderte das Spielen, Malen und Musizieren die kindliche Gestaltungskraft heraus. Die Musikpädagogik JULIUS GOLDSTEINS differenzierte die neuartige Erziehungsentention weiter aus. 1924 bestanden neben zwei privat betriebenen Krippen 27 vom Jugendamt beaufsichtigte Horte und Kindergärten. Das Bezirksjugendamt eröffnete 1926 ein Kindertagesheim und einen Hort mit 70 Plätzen. Im folgenden Jahr wurde ein zweiter Hort eröffnet. Die Betreuungsangebote waren sofort belegt.

Weitere Innovationen stammten von dem Heidelberger Pädagogen HANS NATHANSOHN, der die Heilpädagogik vom Stigma der Psychopathenfürsorge befreite. Von 330 betreuten Fällen im April 1924 stieg die Zahl der Heilerziehungsprobanden auf 825 im März 1928. 1929 arbeiteten in der Familienfürsorge 24 Sozialpädagogen, darunter RUTH HAHN, LUCY FALKENBERG, MARID RIWE, LOTTE FEIBEL und JEANNE BAUER. ALICE HENSEL betreute ein Tagesheim für besonders schwierige Jugendliche. In der Fürsorgeerziehung folgte der Bezirk den auch anderweitig praktizierten und gesetzlich festgelegten Methoden: Bewährungshilfe für jugendliche Straftäter, präventive Hilfe für gefährdete und vernachlässigte Jugendliche durch Schutzaufsichten und Unterbringung in Pflegefamilien. Selbst das letzte Mittel, die Überweisung in die vom zentralen Jugendamt verantwortete Fürsorgeerziehung, machte Unterschiede der Sozialpädagogik FRIEDLÄNDERS sichtbar. Im Vergleich mit Groß-Berlin lag die Zahl der aus dem Bezirk Prenzlauer Berg in die FE überwiesenen Jugendlichen unter 21 Jahren signifikant niedriger. Bei den unter 14-Jährigen betrug diese Zahl nur die Hälfte des Gesamtberliner Durchschnitts (NATHANSON 1933; HARVEY 1985, 1987).

Im Jugendamt Prenzlauer Berg bestanden erhebliche Spannungen zwischen Bezirks- und Landesebene. FRIEDLÄNDER wollte die Verbindung zu den Jugendlichen nicht abreißen lassen, die von der zentralen Landesstelle in die Heimerziehung überwiesen wurden. Gleichzeitig bemühte sich sein Ju-

gendant, der Anordnung von Fürsorgeerziehung die Entwicklung pädagogischer Konzepte gegenüberzustellen.

Die Jugend der Weimarer Republik misstraute den staatlichen Angeboten. Auch vermeintlich altruistische Alternativen in der FE mussten spätestens dann skeptisch stimmen, wenn, wie im Fall SCHEUEN, skandalöse Nachrichten an die Öffentlichkeit drangen und den Diskurs über die Grenzen der Erziehbarkeit prägten. Gerade weil das Erziehungsheim der Stadt Berlin als Reformprojekt angepriesen wurde, waren die sich vermehrenden Nachrichten über Missstände in Heimen nicht geeignet, das Misstrauen unter der Jugend zu beseitigen.⁴ Unter FRIEDLÄNDER versuchte der Bezirk seit 1925 gegen das negative Image der Jugendarbeit vorzugehen und Beratungsstellen für die Masse der Jugendlichen einzurichten, eine Aufgabe, die keineswegs unter die Pflichtaufgaben des RJWG fiel. Die Zielgruppe war nicht die auffällige, delinquente und verwahrloste Jugend, sondern die alltäglichen Probleme einer skeptischen Großstadtjugend in den Krisenjahren der Weimarer Republik. Die Jugendberatungsstellen gaben Auskünfte und unterbreiteten Hilfsangebote bei Konflikten im Elternhaus, zur Empfängnisverhütung oder bei der Arbeitssuche. Der Kreis der Beratungssuchenden blieb jedoch eng begrenzt. Das nötige Vertrauen zu gewinnen, war ein langwieriger Prozess, die argwöhnische Jugend zu überzeugen, staatliche Institutionen der Jugendpflege nicht als Camouflage polizeilicher Ermittlung zu betrachten, kaum möglich. FRIEDLÄNDER riskierte eine Art von Grenzüberschreitung und versuchte über seinen Stellvertreter ARTHUR GOTTSCHALK die Kooperation auf eine jüdisch-anarchistische Jugendgruppe auszuweiten. Bei dem von MAX FÜRST und HANS LITTEN geführten „Schwarzen Haufen“ bestand auch die Möglichkeit, entflohenen Heiminsassen einen Halt zu geben und erste Angebote sozialer Integration (KENKMANN 1996).

Auf anderem Gebiet war der Sozialpädagogik FRIEDLÄNDERS mehr Erfolg beschieden. In den Jahren dramatisch verschärfter ökonomischer Krisen und wachsender Jugendarbeitslosigkeit entstanden der öffentlichen Fürsorge massive Probleme. Mitte 1926 wurden 9.000 arbeitslose Jugendliche in Berlin registriert, deren Zahl bis 1933 auf 45.000 anstieg. Damit waren 21 Prozent der männlichen und 15 Prozent der weiblichen Jugendlichen unter 20 Jahren in Berlin arbeitslos. Unter den Bedingungen knapper finanzieller Ressourcen baute FRIEDLÄNDER 1926 fünf Werkstätten-Tagesheime auf, um der Jugend-

4 WACHENHEIM 1931; eine Zusammenfassung der reichsweiten Heimskandale bei DUDEK 1988; PEUKERT 1986.

not zu begegnen (MÜLLER 1991). Sein Angebot zielte nicht allein auf arbeitslose Jugendliche, sondern auch auf diejenigen, die in der FE und in der Bewährungshilfe keinen Sinn erkannten. Wichtig schien ihm, dass die Betreuer aus der Jugendbewegung kamen und die pädagogische Bedeutung der Gruppenerfahrung betonten. Das Prinzip der unbedingten Freiwilligkeit bestimmte sämtliche Angebote. Bis 1931 nahmen die Werkheime 320 Jugendliche in 8 Gruppen auf, in denen Jugendliche außer handwerklicher Ausbildung auch pädagogische Betreuung und kostenlose Verpflegung erhielten. Die Leitung der beiden Mädchenheime, in denen im Kochen und Schneiderhandwerk ausgebildet wurde, übernahmen MARIANNE WELTER und NORA HACKEL, die männlichen Jugendlichen betreuten FRANZ L. NEUMANN, MARTIN BURMEISTER und GERHARD SCHIE. Zusätzlich bildeten NEUMANN und OTTO VOSS Jugendgruppen im Tischler-, Schuhmacher- und Buchbinderhandwerk aus. 1927 erweiterten zwei der Heime ihre Angebote auf den Abend. An den Wochenenden wurden Tanzveranstaltungen und Filmvorführungen angeboten, um dem Cliques-Unwesen in der Stadt zu begegnen. Die in Berlin anerkannte Sonderform sozialpädagogischer Hilfestellung fand rasch internationale Anerkennung. Im Herbst 1928 besuchten GRACE ABBOTT und SOPHONISBA BRECKENRIDGE Berlin und studierten FRIEDLÄNDERS Innovationen. BRECKENRIDGE versprach sich Anregungen für die soziale Ausbildung an der Universität Chicago. ABBOTT, die mit ihrer Schwester EDITH die maßgebliche Zeitschrift „Social Service Revue“ edierte, wollte Erfahrungen für die Arbeit des „United States Children Bureau“ nutzen. Die Budgetkürzungen des Magistrats beeinträchtigten die Sozialarbeit im Prenzlauer Berg aber erheblich. 1930 sperrte der Magistrat die Zuschüsse für Werkheime und verfügte den Ausschluss der 18- bis 21-Jährigen, für die nun der Freiwillige Arbeitsdienst vorgesehen war. Allen widrigen Umständen zum Trotz schaffte es FRIEDLÄNDER, die Prenzlauer Berg Werkheime bis 1933 am Leben zu erhalten (MÜLLER 1987, Kap. 7, 1991).

HITLERS Machtergreifung brachte in der Berliner Stadtverwaltung auch gewaltige personelle Veränderungen. Die Entlassung jüdischer, sozialdemokratischer und kommunistischer Bediensteter setzte sofort ein, sanktioniert durch das zynischerweise so benannte „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom April 1933. Die Wohlfahrtsverwaltung im Bezirk Prenzlauer Berg war vor 1933 für ihren hohen Anteil an jüdischen und politisch links stehenden Mitarbeitern bekannt und deshalb ein bevorzugtes Ziel nationalsozialistischer Säuberungspolitik. Der Bürgermeister OTTO OSTROWSKI gehörte ebenso wie FRIEDLÄNDER der SPD an, ALFRED KORACH, ELLA KAY und FRANZ NEUMANN der SPD-Fraktion in der Berliner Stadtverordnetenver-

sammlung. Andere waren Mitglieder politisch linker Berufsverbände: OTTO REINEMANN und FRIEDLÄNDER in der Vereinigung Sozialdemokratischer Rechtsanwälte, FELIX BOENHEIM und MINNA FLAKE im Verein Sozialistischer Ärzte, ALFRED KORACH und HANS BIRNBAUM in der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Ärzte. Auf der äußersten Linken arbeitete RUTH FISCHER, die frühere Vorsitzende der KPD, seit 1930 im Jugendamt Prenzlauer Berg. Sie repräsentierte wie keine andere die Opposition zur stalinistisch eingefärbten KPD und war sofortiges Ziel nationalsozialistischer Angriffe. Jüdische Mitarbeiter in den Wohlfahrtsabteilungen Prenzlauer Berg vor 1933 waren außer FRIEDLÄNDER, REINEMANN, ARTHUR GOTTSCHALK, HANS NATHANSOHN, HANS BIRNBAUM, ALFRED KORACH, TRUDE ASCHNER, FELIX BOENHEIM und LYDIA EHRENFRIED. Ihre Entlassung geschah sowohl aus politischen als auch rassistischen Motiven. In zahlreichen Fällen war die Entlassung begleitet von Verhaftung, Arrest und polizeilichen Befragungen wie bei OSTROWSKI, KORACH, BOENHEIM, REINEMANN und MINNA FLAKE (HARVEY 1985, 1987; MÜLLER 1991). FRIEDLÄNDER entging nur knapp seiner Verhaftung im Februar 1933, bevor er das Exil in der Schweiz erreichte, dann nach Frankreich flüchtete und schließlich in die USA emigrierte (FÜSSL 2004).

Eine große Anzahl derjenigen, die 1933 ihre Existenz verloren, emigrierten, engagierten sich in der Flüchtlingshilfe, neben FRIEDLÄNDER z.B. NORA HACKEL, MINNA FLAKE, MARIANNE WELTER und LYDIA EHRENFRIED. Die Mehrheit ging, über Frankreich oder andere Länder, in die USA, wie OTTO REINEMANN, ARTHUR GOTTSCHALK, HANS BIRNBAUM, ALFRED KORACH, HANS KALISCHER, FELIX BOENHEIM, FRANZ L. NEUMANN und RUTH HAHN. HANS NATHANSOHN emigrierte nach Australien, MARID RIWE nach Brasilien. Einzelne nicht-jüdische Mitarbeiter der Bezirksverwaltung, die politisch zwar mit dem linksliberalen Gedankengut sympathisierten, aber nicht Mitglieder verbotener Organisationen oder Parteien waren, blieben in Deutschland und behielten ihre Arbeit, wie JEANNE BAUER, KARL JACOB und OTTO VOSS. Wieder andere blieben in Deutschland, obwohl sie aus politischen Gründen ihre Arbeit verloren hatten, wie OSTROWSKI und ELLA KAY.

IV Ausbildung pädagogischer Berufe

Die Auswahl und Ausbildung geschulten Personals gehörte mit zu den wichtigsten Anliegen der Sozialreformer. FRIEDLÄNDER war durch seine Tätigkeit im Bezirk Prenzlauer Berg mit dem Problem ständig konfrontiert. Seine im-

mense Lehrtätigkeit absorbierte einen beträchtlichen Teil seines Zeitbudgets und seiner Energie, seitdem er sich Mitte der 1920er Jahre diesem Arbeitsfeld zuwandte und dafür großen Respekt unter seinen Studenten erwarb. Von 1923 bis 1924 lehrte er an ANNA VON GIERKES Wohlfahrtsschule am Jugendheim Charlottenburg, von 1925 bis 1927 am Pestalozzi-Fröbel-Haus, von 1924 bis 1933 an der Wohlfahrtsschule des Sozialpolitischen Seminars der Deutschen Hochschule für Politik und von 1928 bis 1933 an der Wohlfahrtsschule der AWO. FRIEDLÄNDERS Lehre begann mit Kursen über „Rechtsauskunftsstellen“ an der Lessing-Hochschule Berlin und beschäftigte sich in der Zeit bis 1933 hauptsächlich mit Wohlfahrtspflege, Jugendrecht und Sozialpolitik. Seit 1925 unterrichtete er an ALICE SALOMONS Wohlfahrtsschule des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. SALOMON, die auch den Vorsitz der Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit innehatte, und SIDDY WRONSKY, die Leiterin des Archivs für Wohlfahrtspflege, hatten gerade ihr 1926 erschienenes Werk „Soziale Diagnose“ fertig gestellt, das die amerikanischen Methoden sozialer Arbeit auf der Grundlage der wegweisenden Publikation von MARY RICHARDSON vorstellte (RICHARDSON 1917).⁵

Das alte System der Armenhilfe und Mildtätigkeit hatte sich im Zuge der Industrialisierung und der schon vor dem Ersten Weltkrieg einsetzenden Kulturkrise überlebt. Frauenrechtlerinnen wie ALICE SALOMON definierten soziale Arbeit zur genuin weiblichen Aufgabe einer geistigen Mütterlichkeit. Erste Anfänge staatlich anerkannter Ausbildungsgänge gab es in der Weimarer Republik. Nun wurden Spezialisten in der Jugendarbeit gebraucht. Das RJWG verlangte nach männlichen und weiblichen Bewährungshelfern und Experten in der Jugendpflege. Zwar rekrutierten die vorwiegend konfessionellen Ausbildungsstätten nach wie vor hauptsächlich weibliche Kandidaten, aber mit den neuen Berliner Lehrgängen an der Hochschule für Politik und der Arbeiterwohlfahrtsschule gründeten sich zwei experimentelle Institutionen, die männlichen Kandidaten den Berufsweg des Sozialarbeiters erschlossen.

Männliche Sozialarbeit vor der Weimarer Zeit hatte eine eher randständige Funktion, obwohl die stetig sich erweiternde Klientel der Jugendbewegung auch das zunehmende Interesse an sozialen Dienstleistungen in den Vordergrund rückte. Jugendgruppierungen wie „Hilfe“, „Altershilfe der Jugend“ und die von FRITZ LENNHOFF geführten „Zugscharen“ widmeten sich älteren Menschen und Kindern. Das neue RJWG verstärkte den Ruf nach professioneller

5 Zur Rezeption der amerikanischen Methoden MÜLLER 1983. Zum Dialog zwischen JANE ADDAMS und ALICE SALOMON neuerdings SCHÜLER 2003.

Jugendpflege (LEE/ROSENHAFT 1997), und in den 1920er Jahren stieg der Bedarf an Ausbildungsstätten für männliche Sozialarbeiter, obgleich die Ausbildungsgänge in Preußen erst 1927 staatlich anerkannt wurden. Im Verlauf der Weimarer Republik gründeten sich drei solcher Schulen: das evangelische Johannesstift in Spandau, das Gehlsdorfer Jugendpflegeseminar in Mecklenburg und die im Januar 1923 eröffnete Wohlfahrtsschule des Sozialpolitischen Seminars der Deutschen Hochschule für Politik unter CARL MENNICKE. Offiziell wurde die Schule, die in einem zweijährigen Lehrgang männliche Sozialbeamte ausbildete, erst durch Erlass des Preußischen Ministers für Volkswohlfahrt im Dezember 1927 anerkannt. Auch Frauen konnten auf Grund einer speziellen Genehmigung des preußischen Wohlfahrtsministeriums hier studieren. Als erste Studentin erhielt ELLA KAY die Genehmigung. Die Kurse fanden abends statt, um eine Arbeitstätigkeit nicht zu beeinträchtigen. Bewerber wurden auf der Grundlage von Interviews ausgewählt, wenn sie zusätzlich jeweils einen beruflichen Abschluss und eine einjährige Erfahrung in sozialen Berufen nachweisen konnten. Der religiöse Sozialist MENNICKE übergab die Schule 1931 seinem Nachfolger AUGUST OSWALT. Die Kursleiter gehörten meistens der SPD an, von denen etliche ihren Hauptberuf in der städtischen Wohlfahrtspflege ausübten. FRIEDLÄNDER behandelte das Fach Jugendwohlfahrt und Jugendrecht. Zu den Dozenten der verkürzten Ausbildungslehrgänge gehörten ROBERT M.W. KEMPNER (Wirtschafts- und Berufsfürsorge), SIEGFRIED BERNFELD (Psychologie; verwaarloste Jugend), HANS MUTHESIUS (Staats- und Verwaltungsrecht; Allgemeine Wohlfahrtspflege) und MENNICKE (Pädagogik; Gesellschaftskunde) (WAF, Box 1; Erfahrungen der Jungen 1930; FEIDEL-MERTZ 1995). Ergänzt wurde die Dozentschaft durch THEODOR RICHTER, HERBERT FRANCKE, GERTRUD BÄUMER und FRIEDRICH OLLENDORF. MENNICKEs Schule eilte der Ruf voraus, hohe Anforderungen zu stellen. Unter den Studenten befanden sich JUSTUS EHRHARDT, CARL FRANKENSTEIN und HARALD POELCHAU. EHRHARDT gründete 1925 die „Gilde soziale Arbeit“, die ein Forum für Sozialarbeiter und Erzieher mit gemeinsamen Wurzeln in der Jugendbewegung bildete (DUDEK 1988; POELCHAU 1963). FRANKENSTEIN lehrte nach 1933 an der Universität Jerusalem, und den Gefängnisgeistesorger POELCHAU verband in der NS-Zeit eine enge Freundschaft mit DIETRICH BONHOEFFER. 1932 zog unter OSWALTs Leitung die Wohlfahrtsschule an das PESTALOZZI-FRÖBEL-Haus um.⁶ Zwischen 1924 und

6 WAF, Box 22. Flyer: Wohlfahrtsschule des Hauptausschusses für Arbeiterwohlfahrt. Zur Fürsorgeausbildung vgl. BARON 1989.

1933 lehrte FRIEDLÄNDER an der im Oktober 1920 eröffneten Deutschen Hochschule für Politik, die eine bedeutsame Rolle in der politischen Bildung der Weimarer Ära spielte.

Die AWO intendierte seit ihrer Gründung, das bürgerliche Monopol sozialer Arbeit zu brechen und die öffentliche Wohlfahrt durch den Einbezug des Arbeitermilieus in die Sozialprofession zu demokratisieren und innerhalb dieser Berufe den sozialen Aufstieg zu ermöglichen (WACHENHEIM 1973; MÜLLER 1989). Seit 1925 wurden von der AWO sechsmonatige Kurse durchgeführt, an denen sich FRIEDLÄNDER beteiligte. 1926 eröffnete der Hauptausschuss für Arbeiterwohlfaht einen von LOUISE SCHRÖDER und FRIEDLÄNDER geleiteten Nachschulungskurs in sozialer Arbeit, der als Modell der im Herbst 1928 eröffneten, von MARIE JUCHACZ und HEDWIG WACHENHEIM geleiteten Wohlfahrtsschule diente. Zu den Teilnehmern der Lehrgänge zählten LOTTE LEMKE, WILHELM MOLLENHAUER, WILLY KORBMACHER und RUTH FISCHER. FRIEDLÄNDER gehörte sowohl dem Kuratorium als auch dem Lehrkörper an. Außer den fest angestellten Dozenten SUSE HIRSCHBERG und ERNA MAGNUS unterrichteten die AWO-Mitglieder MINNA TODENHAGEN, WACHENHEIM, KÄTHE BUCHRUCKER, LOUISE SCHRÖDER, MARIE JUCHACZ, DOROTHEA HIRSCHFELD, KLARA WEYL, HANS MAIER und FRIEDLÄNDER, daneben SIEGFRIED BERNFELD, FRANZ GOLDMANN, CARL MENNICKE, LUISE MORGENSTERN, HILDE OPPENHEIMER, PAULA KÜRGASS und HERTA POLEMANN.

Bis 1933 bestand die Aufgabe, aus der Arbeiterklasse stammende Frauen und Männer zu sozialistischen Sozialarbeitern auszubilden. Zur Zeit ihrer Eröffnung traten 42 Schüler in die koedukativ geführte AWO-Schule ein. Die Zahl der Schüler stieg bis 1929 auf 60 an und fiel 1930 wegen defizitärer Berufsperspektiven in der Wirtschaftskrise auf 35 ab. In der Regel wiesen die Kursteilnehmer den Abschluss der Volksschule vor und erwarben nach zweijähriger Ausbildung die Qualifikation zum Sozialarbeiter. Der Unterricht vermied Vorträge und wählte stattdessen die Form der Arbeitsgemeinschaft. Inhaltlich mussten die Vorgaben des preußischen Wohlfahrtsministeriums beachtet werden. In der Praxis nahm aber die Geschichte der Arbeiterbewegung breiten Raum ein. Wie weit die sozialistische Ausbildung ihr Ziel erreichte, ist aus der vorhandenen Literatur nicht ersichtlich. Einzelne Indikatoren sprechen dafür, dass psychologisierende Ansätze wegen der damit verbundenen Individualisierung suspekt erschienen. Andererseits gehörten die Kurse des charismatischen BERNFELD zu den beliebtesten. Der sozialistischen Schule blieb nur wenig Zeit, sich fortzuentwickeln. 1933 wurde sie von den Nazis geschlossen.

Archive und Quellen

German Intellectual Emigre Collection. M. E. Grenander Department of Special Collections and Archives, University Libraries, University at Albany, State University of New York. Walter A. Friedlander Ps. (im Folgenden abgekürzt WAF):

WAF, Box 1: Erinnerungen, undat;

WAF, Box 22: Deutsche Hochschule für Politik, Vorlesungsverzeichnis Winterhalbjahr 1929/30;

WAF, Box 23: Ernest Hamburger, New York, an Walter Friedlander, Oakland, 11. April 1978.

Literatur

BALABANOFF, A.: Erinnerungen und Erlebnisse. Berlin 1927 (a).

DIES.: Erziehung der Massen zum Marxismus. Psychologisch-pädagogische Betrachtungen. Berlin 1927 (b).

DIES.: My Life as a Rebel. New York 1938.

BARON, R.: Eine Profession wird gleichgeschaltet. Fürsorgeausbildung unter dem Nationalsozialismus. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt a.M. 1989, S. 81–108.

BERGER, ST.: Social Democracy and the Working Class in Nineteenth and Twentieth Century Germany. London/New York 2000.

BONDY, C.: Pädagogische Probleme im Jugend-Strafvollzug. Mannheim usw. 1925.

CALKINS, K.R.: Hugo Haase: Democrat and Revolutionary. Durham NC 1979.

DÖRNER, CH.: Bestrafung „Frühreifer“ und Erziehung „Unreifer“. Die Geschichte des Strafmündigkeitsalters in den drei deutschen Jugendgerichtsgesetzen von 1923, 1943 und 1953. In: Zeitschrift für neuere Rechtsgeschichte 16 (1994), S. 58–84.

DIES.: Erziehung durch Strafe. Die Geschichte des Jugendstrafvollzugs von 1871–1945. Weinheim 1991.

DUDEK, P.: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde soziale Arbeit“. Frankfurt a.M. usw. 1988.

EIFERT, Ch.: Marie Juchacz. In: HÜLSBERGEN, H. (Hrsg.): Stadtbild und Frauenleben. Berlin im Spiegel von 16 Frauenporträts. Historische Kommission zu Berlin 1997, S. 105–120.

- EISFELDER-GRUNWALD, H.: Erinnerungen an den Immenhof. In: Neues Be-
ginnen 9 (1960), S. 131–140.
- Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge.
Hrsg. von L. CLOSTERMANN, TH. HELLER u. P. STEPHANI. Leipzig 1930.
- Erfahrungen der Jungen. Mit einer Einleitung von CARL MENNICKE. Potsdam
1930.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): Carl Mennicke: Zeitgeschehen im Spiegel persön-
lichen Schicksals. Ein Lebensbericht. Weinheim 1995.
- FRIEDLÄNDER, W.A., gemeinsam mit P. OESTREICH u.a.: Menschenbildung.
Berlin 1921.
- DERS., gemeinsam mit G. DANZIGER u.a.: Jugendnot. Leipzig 1922.
- DERS.: Grundzüge des Jugendrechts. Leipzig 1924.
- DERS., gemeinsam mit G. BÄUMER u.a.: Die Zusammenarbeit der öffentlichen
und der freien Jugendhilfe in den Jugendämtern. Berlin 1926.
- DERS., gemeinsam mit E. V. LISZT: Die Durchführung des Jugendgerichtsge-
setzes als Personenfrage. Stuttgart 1927.
- DERS., gemeinsam mit S. KAWERAU: Der Jugendhelfer. Berlin 1927.
- DERS., gemeinsam mit O. HEIMERICH: Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit.
Kiel 1927.
- DERS., gemeinsam mit H. WACHENHEIM: Lehrbuch der Wohlfahrtspflege.
Berlin, Hauptausschuß für Arbeiterwohlfahrt e.V. 1927/1930.
- DERS., gemeinsam mit A. SCHREIBER: Das Buch des Kindes. Leipzig 1930.
- DERS., gemeinsam mit TH. TICHAUER: Das Recht der Jugend. Berlin 1930.
- DERS.: Jugendrecht und Jugendpflege. Berlin 1930.
- DERS., gemeinsam mit R. WEILAND u.a.: Young People, and Unemployment.
Geneva (Switzerland), The Save the Children International Union 1933.
- FÜSSL, K.-H.: Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert.
Bildung-Wissenschaft-Politik. Frankfurt a.M./New York 2004.
- HARVEY, E.: Sozialdemokratische Jugendhilfereform in der Praxis: Walter
Friedländer und das Bezirksjugendamt Berlin Prenzlauer Berg in der
Weimarer Republik. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 36 (1985),
S. 218–229.
- DIES.: Youth and the Welfare State in Weimar Germany. New York 1993.
- DIES.: Youth Welfare and Social Democracy in Weimar Germany: The Work
of Walter Friedländer. Perthshire 1987.
- JUCHACZ, M./HEYMANN, J.: Die Arbeiterwohlfahrt. Voraussetzungen und
Entwicklung. Berlin o.J.

- KENKMANN, A.: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform. Essen 1996.
- KIRSCHMANN, E.: Der Immenhof. In: Arbeiterwohlfahrt 2 (1927), S. 22–29.
- KRAFT, B.: Tendenzen in der Entwicklung des Jugendstrafrechts seit der Jugendgerichtsbewegung. Frankfurt a.M. 2004.
- LEE, W.R./ROSENHAFT, E. (Eds.): State, Social Policy, and Social Change in Germany, 1880–1994. Oxford/New York 1997.
- LEMKE, L.: Marie Juchacz. Gründerin der Arbeiterwohlfahrt (1879–1956). In: GRASSL, E. (Hrsg.): Kampf ohne Waffen. Helfer der Menschen. Donauwörth 1969, S. 110–141.
- DIES.: Walter Friedländer zum 90. Geburtstag. In: Theorie und Praxis sozialer Arbeit 32 (1981), S. 349–350.
- LISZT, E. VON: 10 Jahre Jugendgerichtsarbeit. Die Tätigkeit des Ausschusses bzw. der Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen von 1917 bis 1927. Berlin 1927.
- MALMEDE, H.: Jugendkriminalität und Zwangserziehung im deutschen Kaiserreich bis 1914. Hohengehren 2002.
- MÜLLER, C.W.: Alice Salomon und die methodische Frage. In: BARON, R. (Hrsg.): Sozialarbeit und Soziale Reform. Weinheim 1983, S. 92–109.
- DERS.: Wie Helfen zum Beruf wurde (1883–1945). Weinheim/Basel 1987.
- DERS.: Arbeiterwohlfahrt: 70 Jahre und kein bißchen leiser. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 40 (1989), S. 442–443.
- DERS.: Soziale Arbeit und Sozialdemokratie in der 1. Deutschen Republik. In: REICHEL-KOSS, I./BEUL, U. (Hrsg.): Ella Kay und das Jugendamt neuer Prägung. Ein Amt, wo Kinder Recht bekommen. Weinheim/München 1991, S. 55–73.
- MÜNCHMEIER, R.: Geschichte der Sozialen Arbeit. In: HARNEY, K./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 271–309.
- NATHANSON, H.: Vom Heimwesen in der Erziehungsfürsorge, in: Zeitschrift für Kinderforschung 41 (1933), S. 97–126.
- NIEMEYER, CH.: Die disziplinäre Engführung des Sozialpädagogikbegriffs im Zuge des Jugendwohlfahrtsdiskurses der Weimarer Epoche. In: DERS./SCHRÖER, W./BÖHNISCH, L. (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim/München 1997, S. 165–178.
- Notprogramm der Wohlfahrtspflege. Denkschrift der Deutschen Zentrale für freie Jugendwohlfahrt. Berlin 1931.

- PEUKERT, D.J.K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung: Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. Köln 1986.
- DERS./MÜNCHMEIER, R.K.: Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen, Weinheim/München 1990.
- PICHT, W./ROSENSTOCK, E.: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912–26. Leipzig 1926.
- PICKETT, C.E.: For More Than Bread. An Autobiographical Account of Twenty-Two Years' Work with the American Friends Service Committee. Boston 1953.
- POELCHAU, H.: Die Ordnung der Bedrängten. Autobiographisches und Zeitgeschichtliches seit den zwanziger Jahren. Berlin 1963.
- RICHARDSON, M.: Social Diagnosis. New York 1917.
- Richtlinien zur Umgestaltung der Fürsorgeerziehung. Richtlinien mit Erläuterungen von W. FRIEDLÄNDER, H. MAIER, H. WACHENHEIM, O. KREBS, R. SCHLOSSER. In: Arbeiterwohlfahrt 3 (1929), S. 283–289.
- ROEHL, F.: Marie Juchacz und die Arbeiterwohlfahrt. Überarbeitet von HEDWIG WACHENHEIM. Hannover 1961.
- SACHSSE, CH.: Wohlfahrtsstaat in Deutschland: Strukturen, Paradoxien, Perspektiven. In: WOLLASCH, A. (Hrsg.): Wohlfahrtspflege in der Region. Westfalen-Lippe während des 19. und 20. Jahrhunderts im historischen Vergleich. Paderborn 1997, S. 269–282.
- SALOMON, A.: Soziale Diagnose. Berlin 1926.
- SCHÜLER, A.: Frauenbewegung und soziale Reform: Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog, 1889–1933. Stuttgart 2003.
- WACHENHEIM, H.: „Scheuen“. In: Arbeiterwohlfahrt 6 (1931), S. 75–82.
- DIES.: Vom Großbürgertum zur Sozialdemokratie. Memoiren einer Reformistin. Berlin 1973.
- WILKER, K.: Der Lindenhof. Heilbronn 1921.
- WRONSKY, S./KRONFELD, A. (unter Mitwirkung von R. REINER): Sozialtherapie und Psychotherapie in den Methoden der Fürsorge. Berlin 1932.
- WRONSKY, S./SALOMON, A. (unter Mitwirkung von E. GIESE): Soziale Therapie. Ausgewählte Akten aus der Fürsorge-Arbeit. Berlin 1926.

Adresse des Autors:
 PD Dr. Karl-Heinz Füssl
 Technische Universität
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin
 E-Mail: karl.fuessl@tu-berlin.de

**„An seinen Lesebüchern erkennt man
sein Volk ... sie spiegeln und sie prägen.“¹
Antijudaismus und Antisemitismus in Lesebüchern
zur Zeit des Nationalsozialismus**

1 Einführung

**1.1 Der Stellenwert des Deutschunterrichts, der Lesebücher
und der „Rassenkunde“ während des Nationalsozialismus**

Der Deutschunterricht, dem im Fächerkanon deutschsprachiger Schulen ohnehin eine zentrale Stellung zukommt, erhält während des Nationalsozialismus noch eine besondere Gewichtung und Ausrichtung. Er scheint geradezu prädestiniert, die in den „Allgemeinen Richtlinien“ über Erziehung und Unterricht in der Volksschule vom 15.12.1939 formulierte zentrale Aufgabe der Schule in Deutschland umzusetzen: die Erziehung der Jugend zum neuen nationalsozialistischen Menschen. Das heißt konkret, sie „zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen zu erziehen, die, in Heimat und Volkstum fest verwurzelt, ein jeder an seiner Stelle zum vollen Einsatz für Führer und Volk bereit sind.“ (KLUGER 1940, S. 108). Hier konnten nationalsozialistische Theoretiker, die an einer zentral legitimierten Definition des „Deutschen“ – des „deutschen Menschen“, seines „Wesens“, seiner „Werte“, seines „Kulturgutes“ – interessiert waren, mit ihrem Konglomerat von Ideologien und Ressentiments ansetzen. Oder – mit den Worten der Richtlinien:

„Dem Deutschunterricht fällt die besondere Aufgabe zu, den Kindern Sprache und Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres Volkstums zu erschließen, sie mit Ehrfurcht vor deutscher Gestaltungskraft zu erfüllen, ihren Stolz auf deutsche Art wachzurufen“ (ebd., S. 122).

1 MINDER 1953, S. 74.

Die außergewöhnliche Relevanz, die dem Deutschunterricht als Gesinnungsfach im Nationalsozialismus zugeschrieben wurde, dokumentieren nicht zuletzt die zahlreichen und tief greifenden offiziellen Maßnahmen zur Struktur und inhaltlichen Ausrichtung des Deutschunterrichts bzw. der Lesebücher im Besonderen. Sie manifestiert sich zudem in der außergewöhnlich hohen Zahl von Erläuterungswerken, speziell zu den Lesebüchern, und nicht zuletzt repräsentieren die Lesebücher (zumindest für die Volksschule) praktisch die einzige Schulbuchreihe, welche zur Zeit des Nationalsozialismus als erste und gänzlich neu gestaltet sowie didaktisch umgesetzt worden ist.

Das Lesebuch stand – laut Richtlinien – im Mittelpunkt (auch) des nationalsozialistischen Deutschunterrichts (KLUGER 1940, S. 122); es bildete die Grundlage für die Erziehung *durch* die Dichtung² und galt somit als „Quelle und Mittel der jugendlichen Charakter-, Willens- und Wissensbildung“.³ Auch der damalige Amtsleiter der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum, HANSULRICH HORN, hebt die umfassende ideologische sowie soziokulturelle Relevanz des Schulbuchs (und hier wohl besonders des Lesebuchs) für den Nationalsozialismus hervor:

„Dem Schrifttum kommt neben der Vermittlung des Wissensstoffes eine ganz besondere Bedeutung für die politisch-weltanschauliche Erziehung des Volkes zu: Es gelangt über das Schulkind in die Familie und vermag dadurch nicht nur bei den Schülern, sondern gerade auch im Bereich der Familie, eine besondere Breitenwirkung zu erzielen ... Es ist darum auch begreiflich, wenn der Nationalsozialismus sich der Gestaltung und Lösung der Schulbuchfrage ganz besonders annimmt.“ (Zit. n. LEHBERGER/DE LORENT 1986, S. 49)

Als essenzieller und vordringlicher Inhalt der „politisch-weltanschaulichen Erziehung“ des Volkes im Allgemeinen, der Schule, des Deutschunterrichts und letztlich des Lesebuchs im Besonderen wird die Vermittlung der nationalsozialistischen Rassenideologie proklamiert. Gilt die sog. „Rassenfrage“ den nationalsozialistischen Ideologen doch als „Schicksalsfrage des deutschen Volkes“, von deren „richtigen Lösung“ „die Zukunft, das Fortbestehen und die kraftvolle Weiterentwicklung“ des deutschen Volkes abhängen (KONRAD 1936, S. 14) oder explizit auf das Judentum bezogen: „Mit der Lösung der Judenfrage steht und fällt die Weltanschauung des Nationalsozialismus, steht und fällt das neue Reich“ (HANKE 1937, S. 82).

2 In den Weimarer Richtlinien hieß es noch Erziehung *zum* deutschen Schrifttum (HASUBEK 1972, S. 95).

3 Richtlinien zur Schaffung neuer Lesebücher, S. 120.

Der „Rassenkunde“ wird zur Zeit des Nationalsozialismus demgemäß eine nicht zu überschätzende Bedeutung zugeschrieben – sicherlich in Anlehnung an die viel zitierte ‚Vision‘ bzw. Forderung HITLERS in „Mein Kampf“:

„Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muß ihre Krönung darin finden, daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt. Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt worden zu sein. Damit wird die Voraussetzung geschaffen für die Erhaltung der rassenmäßigen Grundlagen unseres Volkstums und durch sie wiederum die Sicherung der Vorbedingungen für die spätere kulturelle Weiterentwicklung.“ (Zit. n. HÖLTERMANN 1935, S. 512 f.)

Dem Deutschunterricht und dem Lesebuch kam dabei – aufbauend auf die ‚biologische‘ Darlegung von angeblich rassischen physischen Merkmalen – vor allem die Rolle der Vertiefung und emotionalen Vermittlung der „rassen-seelischen“ Grundlagen zu, verbunden mit der eindringlichen Aufforderung, diese zu verinnerlichen und in die Tat umzusetzen (KONRAD 1936, S. 75 f.).

1.2 **Forschungsdesiderata und leitende Fragestellungen der Untersuchung**

Wir besitzen mit den neu erarbeiteten bzw. sanktionierten (modifizierten) Lesebüchern somit ein authentisches Medium bzw. eine inhaltsreiche und aussagekräftige Grundlage für die Erforschung der konkreten Umsetzung der (nicht nur auf die Schule beschränkten) formulierten nationalsozialistischen Intentionen. Angesichts dieses Umstandes und der auch in der Sekundärliteratur nicht bestrittenen Relevanz der „Rassenkunde“, des Deutschunterrichts und der Lesebücher, welche die Gesellschaft „spiegeln und prägen“, überrascht die im Verhältnis zur sonstigen Beachtung nationalsozialistischer Kontexte und Themen verhältnismäßig geringe Zahl von wissenschaftlichen Untersuchungen, die sich nach frühen Studien (HELMER 1969; HEINSSSEN 1964; HASUBEK 1972; SIEGFRIED 1979; HOHMANN 1988) eingehender mit diesen Quellen beschäftigen – ganz zu schweigen von einer profunden Studie zur Heranführung an die nationalsozialistische Haltung zum Judentum in Lesebüchern. Überdies besteht unter diesen wenigen Autoren noch grundlegender Dissens angesichts zentraler Aspekte bezüglich der Lesebücher. Hier ist zunächst die grundsätzliche Einschätzung des Problems von Kontinuität und Diskontinuität in Hinblick auf die Unterrichtstheorie bzw. -praxis im Deutschunterricht sowie in Bezug auf die Stoffe und Methoden der Lesebücher vor und nach 1933 zu nennen. Obwohl ein Großteil der gegenwärtigen

Autoren von einem grundsätzlichen Nebeneinander von Übernahme und Abgrenzung/Revision hinsichtlich der Lesebücher ausgeht (TENORTH 1988, S. 251 ff.; HERRMANN/ OELKERS 1988, S. 11; SCHOLTZ 1988, S. 222 f.; VIÉTOR 1989, S. 118 ff.), ist die Einschätzung im Detail durchaus divergent. Des Weiteren besteht in der Frage, wie wichtig die Reform der Lesebücher von den Verantwortlichen zur Zeit des Nationalsozialismus tatsächlich eingeschätzt und ob sie geschlossen umgesetzt wurde, weiterhin Uneinigkeit (FRANK 1973; SIEGFRIED 1979; ROEDER 1961; HASUBEK 1972; HOHMANN 1988).

Die Frage des Antisemitismus im Lesebuch ist zudem noch gar nicht umfassend bearbeitet. Selbst der Anteil der antisemitischen Texte am Gesamtumfang der Lesebücher wird unterschiedlich beurteilt: HEINSSSEN (1964, S. 92 ff.) und FRANK (1973, S. 862 f.) konstatieren eine „Vielzahl antisemitischer Beiträge“ (ebd., S. 861), HASUBEK (1972, S. 59) vermerkt eine relativ zurückhaltende Tendenz, v.a. bei den Lesebüchern für die Haupt- und Volksschulen. Er führt dies für die Anfangszeit darauf zurück, dass „sich die Nürnberger Gesetze vom 15. September 1935 nicht mehr auf die Produktion der ersten Lesebücher auswirken konnten. Daß hingegen auch bei den später erscheinenden Lesewerken keine entscheidende Verbreiterung der Textbasis eintritt“, deutet er lediglich knapp als „ein Kuriosum der nationalsozialistischen Schulbuchpolitik“ (HASUBEK 1972, S. 59). Diese etwas willkürlich, fast verlegen anmutende These lässt allerdings eine weitere Möglichkeit der Erklärung außer Acht: die zurückhaltende Darbietung antisemitischer Texte könnte (ebenso wie ihre jeweilige Positionierung innerhalb der einzelnen Bände) einer bewussten Strategie bzw. Systematik geschuldet sein. Diese These soll im Folgenden geprüft werden, gestützt auf einer Analyse der Lesebücher. Gleichzeitig wird versucht, die jeweils verwendeten antijüdischen oder antisemitischen Stigmatisierungsmuster, ihre Kontextualisierung, die dabei angewandten Methoden, ihre expliziten oder vermutlichen Ziele und Intentionen darzustellen. Auf dieser Basis soll auch die Frage der Kontinuität oder Diskontinuität vor allem in Hinblick auf die vorausgehende Reformpädagogik behandelt werden.

2 Schulpolitische Maßnahmen und Rahmenbedingungen

Die Forderung HITLERS, „den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ... Jugend hinein[zu]brenn[en]“, wurde von 1933 bis 1945 nicht nur in zahlreichen Unterrichtshandbüchern,

Lehrmaterialien, Didaktiken und Schulbüchern als bindendes Postulat zitiert, sondern auch bereits 1933 in den ersten Ad-hoc-Bestimmungen auf schulpolitischer Ebene vorrangig umgesetzt. In seiner Rede vom 9.5.1933 kündigte der Reichsinnenminister FRICK die Einführung des Unterrichts in „Rassenkunde, Erblehre und Gesundheitslehre“ an. Ihr folgte am 13.9.1933 ein entsprechender preußischer Erlass. Laut dieser (ab 1935 zudem für ganz Deutschland verbindlichen) Verfügung sollte die „Vererbungs- und Rassenkunde“ als „Kernstoff“ und „Leitlinie“ aller Fächer – nicht als einzelnes Fach – umgesetzt werden (KLUGER 1940, S. 220). Entsprechend wiesen dann auch die Allgemeinen Richtlinien ab 1934 die „Rassenkunde“ jeweils als festen Bestandteil, Fächer übergreifende Prämisse und „Unterrichtsgrundsatz“ für jedes Unterrichtsfach aus. Dass dies ebenfalls bzw. im besonderen Maße für die Unterrichtung antijüdischer sowie antisemitischer Inhalte galt, konstatiert FRITZ HANKE 1937 in einem Artikel der „Deutschen Volkserziehung“:

„So ergibt sich mit völliger Eindeutigkeit, daß die Judenfrage nicht an irgend einer Schulform, auf irgendeiner ‚Stufe‘, in irgend einer ‚Klasse‘ im ‚Lehrplan‘ auftreten kann. Sie beherrscht vielmehr die Grundhaltung, sie weist die Richtung in allen Schularbeiten, auf allen Stufen, in allen Klassen.“ (HANKE 1937, S. 82)

Immer wieder wurde dabei betont, dass es (nicht nur) bei der „Rassenkunde“ nicht vorrangig um eine Vermittlung von „naturkundlichem“ oder „biologischem“ ‚Wissen‘ gehe. Vielmehr galt es, eine instinktive, charakterliche bzw. gesinnungsbildende Beeinflussung der Schüler und Schülerinnen (in Herz und Gehirn *hineinbrennen*) zu erreichen (HÖLTERMANN 1935, S. 513).⁴

Nicht nur die eilends unternommenen ersten schulpolitischen Maßnahmen zur ideologischen Ausrichtung der „gesinnungsbildenden“ Fächer betrafen in erster Linie den Deutschunterricht, auch in den nachfolgenden Richtlinien und Lehrplänen – zunächst auf Länderebene, später auf Gesamtdeutschland bezogen – erfuhr dieser eine vorrangige und äußerst ausführliche Behandlung (ebd.).⁵ Überdies wurde ihm zusammen mit der Leibeserziehung bzw. Eng-

4 Vgl. auch die Kritik an der Dominanz des verstandesorientierten Unterrichts bei der „Rassenkunde“ in: GREHN 1938, S. 117 ff.

5 Die Sanktionierung von Richtlinien oblag bis 1937 den jeweiligen Landeskultusministerien. Einheitliche Reichsrichtlinien erschienen somit erst 1937 für die unteren Klassen der Volksschule, 1938 für die höheren Jahrgänge und Ende 1939 schließlich die gesamte Volksschule betreffend. Für die höheren Schulen standen ab 1938, für das Mittlere Schulwesen 1939 und für die neu gegründete Hauptschule bzw. für die Hilfsschule 1942 einheitliche Richtlinien zur Verfügung (KEIM 1997, S. 35; DITHMAR 1988, S. 58 ff.; Nationalsozialismus und Schule 1989, S. 25 ff.).

lisch an der Höheren Schule mit fünf Unterrichtsstunden das höchste wöchentliche Stundenvolumen zugeteilt.

Die Situation der Lesebücher war – wie die generelle Schulbuchkonstellation – von der schulpolitischen bzw. -praktischen Dialektik von Kontinuität und Diskontinuität geprägt. Besonders in der Anfangszeit des Nationalsozialismus wurden noch Lesebücher aus der Zeit vor 1933 verwendet – wenn auch z.T. modifiziert, ergänzt und bei nicht-konformen Inhalten mit Deckblättern versehen.⁶ Eine gänzliche Neukonzeptionalisierung und umfassende Neueinführung der Lesebücher war nicht ad hoc praktikierbar. SIEGFRIED (1979) verweist sicherlich zu Recht u.a. auf äußere Rahmenbedingungen: So hätte eine völlige Schulbuchreform den Konkurs der Schulbuchverlage bedeutet und auch die richtungsweisenden schulpolitischen Vorbedingungen wie die Reorganisation des Schulsystems und die Herausgabe von Richtlinien bzw. Lehrplänen habe erst verspätet begonnen. Gleichwohl scheinen die Lesebücher in ihren rasch einsetzenden Überarbeitungen, veränderten Neuausgaben oder mit Ergänzungsbögen und -bänden von den für die Zulassung der Schulbücher zuständigen Instanzen im Reichserziehungsministerium und in den Länderunterrichtsverwaltungen in der Anfangszeit auch inhaltlich z.T. als durchaus ausreichend oder gar kompatibel mit nationalsozialistischen ideologischen Entwürfen und Intentionen wahrgenommen worden zu sein (SIEGFRIED 1979, S. 297; HOHMANN 1988, S. 8 ff. und aus zeitgenössischer Sicht: SEIDENFADEN 1936, S. 199 ff.). Dies galt offenbar besonders für deutschkundlich orientierte Lesebücher der höheren Schulen, die bereits zu einem großen Teil völkisch ausgerichtet waren, so dass eine Revision der Inhalte und eine vollständige Vereinheitlichung zumindest nicht als vordringlich eingeschätzt wurde (ROEDER 1961, S. 174; FRANK 1973, S. 855 f.). So blieb die Normierung durch eine einzige, von nationalsozialistischer Hand neu zusammengestellte Lesebuchreihe für die mittleren und höheren Schulen (zunächst) aus. Die Modifikation und Herausgabe neuerer Lesebuchausgaben fiel somit weiterhin in den Zuständigkeitsbereich der Verlage; allerdings oblag die Zulassung dem Reichserziehungsministerium, das immerhin über ein Dutzend Reihen als ideologisch konform einschätzte (FRANK 1973, S. 857). Hierzu zählen u.a. die für diese Untersuchung zentral herangezogenen Lesebuchrei-

6 Die Ausgaben von Hirts *Deutschem Lesebuch* für das 3. und 4. Schuljahr von 1928, 1930 und 1934 sind vollkommen identisch. Das hat zur Konsequenz, dass auch die elfte Auflage von 1934 noch Gedichte und Erzählungen deutsch-jüdischer Schriftsteller wie PAULA DEHMEL, PAUL HEYSE sowie JAKOB LOEWENBERG enthält, welche in späteren Lesebüchern herausgenommen worden sind.

hen: Hirts Deutsches Lesebuch (Bde. I–VIII; separate Ausgaben für Mädchen und Jungen) und Teubners Deutsches Unterrichtswerk (Bde. I–VI).

Ungleich dringlicher wurde die Lesebuchsituation offensichtlich im Hinblick auf die Volksschule empfunden, waren doch allein an preußischen Volksschulen über 100 verschiedene Lesebücher in Gebrauch (FRANK 1973, S. 856). Bereits am 17. September 1934 wurde mit der Verabschiedung der „Richtlinien zur Schaffung neuer Lesebücher“ (Richtlinien zur Schaffung neuer Lesebücher 1937, S. 119) die Grundlage für die zügige Umsetzung der Idee eines einheitlichen, ideologisch konformen und genormten Reichslesebuchs geschaffen – mit dem Ziel der Verpflichtung auf die nationalsozialistische Weltanschauung und Praxis bzw. deren Konsolidierung:

„Das oberste Ziel des L. [Deutschen Lesebuchs für Volksschulen] ist es, die neu gewonnene Einheit der Nation seelisch zu festigen. Es hat für die nationalpolitische Gesinnungsbildung richtunggebend zu sein“ (KÖHN in: MURTFELD 1941, S. 410).

Der erste Band des Reichslesebuchs erschien dann 1936 für das 5. und 6. Schuljahr, ihm folgten 1936 das Lesebuch für das 2., 1937 für das 3./4. und 1939/40 schließlich der letzte Band für das 7./8. Schuljahr. Die anachronistische, nicht mit dem ersten Band für das 2. Schuljahr beginnende Einführung der Lesewerke begründete SEIDENFADEN:

„Es war nicht möglich, mit dem ersten Bande des Werkes zu beginnen, dem Buche des zweiten Schuljahres, weil die neuen Fibeln – sie wurden nicht mit in die Einheit bezogen – noch nicht vorlagen. Andererseits litten gerade die beiden ersten Jahrgänge der Oberstufe, das fünfte und sechste Schuljahr unter dem Mangel an geeigneten Unterrichtsstoffen.“ (SEIDENFADEN 1936, S. 202)

Nach längerer Verzögerung erschienen ab 1939 schließlich auch einheitliche Lesebücher für die Höhere Schule. Dem folgten Ausgaben für die Mittelschule (Anfang der 40er Jahre) und für die Hauptschule (1944).

3 Allgemeine inhaltliche Ausrichtung der Lesebücher

Bei den vier für das Deutsche Reich verbindlich eingeführten Bänden des Reichslesebuchs (für die Volksschule), das hier exemplarisch untersucht wird, handelt es sich nicht, wie der Titel vermuten ließe, um gänzlich identische Werke. Vielmehr wurde jeder Band in 22 regional verschiedenen Ausgaben herausgegeben: neben dem (relativ) homogenen Kernteil mit kleineren Variationen (z.B. vereinzelt andere Werke derselben Autoren), der in Korrespon-

denz zur „Einheitlichkeit“ des deutschen Volkes stehen bzw. diese gewährleisten sollte, traten spezifische Texte, regional bekannte Sagen, Märchen, Anekdoten, Mundarttexte etc., welche der jeweiligen „Eigenart der deutschen Stämme“ Rechnung tragen sollten (Richtlinien zur Schaffung neuer Lesebücher 1937, S. 120). Dieser Heimatteil, der zumeist etwa ein Drittel des Gesamtumfangs einnimmt⁷, ist jedoch nicht als Anhang o.ä. beigelegt und somit als solcher unmittelbar erkennbar; er ist vielmehr „in das allverbindliche Kerngut sinngemäß eingegliedert, sodaß jede Ausgabe eines Lesebuchs eine in sich *geschlossene Einheit* bildet“ (ebd., S. 122). Die Verknüpfung von Kern- und Heimatteil gestaltete sich für jede Bandausgabe durchaus individuell, es gab angeblich keine verbindlichen Vorgaben (PUDELKO 1936, S. 2) – wenn auch nicht selten ähnliche Lösungsansätze. Allerdings stand die Schaffung einer jeweils spezifischen Einheit stets im Vordergrund, wie ARTUR GRAMS zu jener Zeit zufrieden feststellte:

„So ist zum Beispiel der Schuljahrsablauf der Lesebuchgliederung in einigen zugrunde gelegt worden, in anderen der Verlauf der Geschichte. In den Bänden für die Unterstufe tritt die Einteilung nach den Jahreszeiten, nach Haus und Hof und Feld und Wald häufiger hervor. In den meisten Fällen wurde aber doch versucht, für den durch die Kernteile etwa zu zwei Dritteln gegebenen Stoff eine Gliederung eigener Art zu finden, und man kann wohl sagen, daß dies im allgemeinen gut gelungen ist.“ (GRAMS 1941, S. 286)

Die infolge der unterschiedlichen Gliederung und Kapitelbezeichnungen vermittelte Vielfalt der 88 Ausgaben des Reichslesebuchs wird noch durch die Herausgabe seitens verschiedener Verlage verstärkt.⁸ Zumeist wurde eine Anordnung mittels appellativer Sentenzen bzw. eine themenorientierte Gliederung des Stoffes präferiert, der entsprechend den Richtlinien für die Volksschulen hauptsächlich dem völkischen Kerngut entnommen wurde. Die zuvor häufige klassische literaturgeschichtliche Einteilung lehnten viele Herausgeber ab, da sie dem nationalsozialistischen Impetus nicht hinreichend Rechnung trage (GUTHMANN 1936, S. 5 f.; RENTNER 1993, S. 127) – mit der Folge, dass ganze Literaturepochen oder zentrale Schriftsteller ausgelassen wurden (HOHMANN 1988, S. 17).

Struktur und Stoffe des Reichslesebuchs sollten der allgemeinen nationalsozialistischen Zielsetzung dienen, „den nationalpolitischen deutschen Menschen zu erziehen und zu bilden“. Als „wahres *Volksbuch*“, das „in dem allen

7 Vergleich der Ausgaben der 2. Klasse von Berlin und Hannover: von 140 Texten gehören 51 Schriften zum Sondergut des Berliner Lesebuchs, das entspricht ca. 37 %.

8 Exemplarisch sei hier die angeführte Liste der Verleger der Lesebuchausgaben für das 5./6. Schuljahr genannt in: Deutsche Volkserziehung 3 (1936), S. 67 f.

Volksgenossen gemeinsamen Volkstum wurzelt und die blut- und bodengebundene landschafts- und stammeseigentümliche Art als in das allgemein völkische Leben gebettet“ verdeutliche, solle „aus ihm die Aufgabe und Pflicht des Jugendlichen gegenüber der Volksgemeinschaft in der Gegenwart wie auch in der Zukunft ... klar erkannt werden“ (Richtlinien zur Schaffung neuer Lesebücher 1937, S. 119). Der Begriff der Volksgemeinschaft wird in den Richtlinien und Lehrplänen thematisch noch näher in Bluts-, Schicksals- und Kampf-, Arbeits- und Gesinnungsgemeinschaft differenziert – jeden dieser Teilbereiche galt es, anhand der Zuordnung entsprechender Texte im Lesebuch auszufüllen (LIPPERT 1939, S. 122 f.).

„Rassenkunde“ sollte schließlich – dem jeweiligen Auffassungsvermögen in den unterschiedlichen Jahrgängen angemessen – zunächst als Familien- und Sippenkunde vermittelt werden, wobei dem Erfahrungsraum des Kindes entsprechend zunächst Vater oder Mutter im Mittelpunkt standen, um dann später in die Ahnenkunde und der Vermittlung „blutsmäßiger Bindungen“ zu münden (HASUBEK 1988, S. 38). Es wurden demnach Schriften für die Lesebücher ausgewählt, die den Schülerinnen und Schülern in sukzessiv erweiterten Lebenskreisen „Sprache und Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres Volkstums ... erschließen, sie mit Ehrfurcht vor deutscher Gestaltungskraft ... erfüllen, ihnen Stolz auf deutsche Art wach[...]-rufen“ (Richtlinien für die Volksschulen, S. 35) und sie letztlich zur Nachahmung bezüglich „Rassenhygiene“, eines (auch kämpferischen) Einsatzes für die Volksgemeinschaft u.ä. anregen sollten. Das setzt allerdings nach nationalsozialistischer Vorstellung voraus, dass die Auswahl der Texte „der Rasse gemäß sein“ muss bzw. „dass nicht alles in gleicher Weise geeignet ist, den anlagemäßig vorhandenen Seelenkräften zur Entfaltung zu dienen.“ (HÖLTERMANN 1935, S. 514) Für das deutsche Volkstum empfiehlt HÖLTERMANN sodann vor allem die nordischen Schriften, deren Heldengestalten als Vorläufer sowie Urahn bzw. als Urbild und Inbegriff für das nationalsozialistische Menschenideal dargestellt wurden. Allgemein gilt, dass lediglich Texte herangezogen wurden, die in Bezug zur nationalsozialistischen Gegenwart gesetzt werden konnten bzw. wurden. Neben germanischer betraf dies u.a. die mittelalterliche Dichtung, daneben Texte aus dem frühen 19. Jahrhundert, vornehmlich der politischen Romantik sowie aus der unmittelbaren Vergangenheit und Gegenwart ab 1914 (HASUBEK 1972, S. 142). Hinsichtlich der Textgattungen bzw. Genres lassen sich für die Unterstufe v.a. Volksmärchen, Sagen, Balladen, Umweltgeschichten und Erzählungen, in der Mittelstufe germanische Heldendichtungen, -sagen, -lieder und Sinnsprüche, in der Oberstufe klassische sowie politisch-ideologische Texte konstatieren.

4 Analyse der Darstellung des Judentums in ausgewählten Lesebüchern aus der Zeit des Nationalsozialismus

4.1 Themenrelevante Texte und ihre Kontextualisierung

4.1.1 *Das Reichslesebuch*

Bereits der erste Blick auf das nach nationalsozialistischen Prinzipien gänzlich neu erstellte Reichslesebuch erstaunt angesichts der beigemessenen Relevanz der „Rassenkunde“ für Gesellschaft und Schule im Nationalsozialismus: Innerhalb der gesamten vier Bände in jeweils 22 regionalen Ausgaben lassen sich m.E. nur zwei Texte anführen, in denen das Judentum – und auch hier eher marginal – thematisiert wird.⁹ Die Anzahl erhöht sich auch in den späteren Auflagen trotz z.T. geringfügiger Änderungen beispielsweise in Gliederung oder Kapitelüberschriften nicht.¹⁰

Die ersten beiden Bände (2. u. 3./4. Schuljahr) beinhalten noch keinerlei Schriften, welche auch nur im entferntesten Sinne auf jüdische Belange bezogen oder gar antisemitisch interpretiert werden könnten. Erst im Kernteil der Lesebücher für das 5. und 6. Schuljahr tritt in JOHANNES BÜHLERS Stück „Ritter Ulrich von Lichtenstein erzählt vom Turnier in Friesach“ ein jüdischer Pfandleiher auf. Dieser Text ist in den jeweiligen Ausgaben zumeist einem Kapitel zur Vorgeschichte des deutschen Volkes zugeordnet. Die zweite, nun ausdrücklich antisemitische Erwähnung findet sich im vierten Band für das 7./8. Schuljahr – auch hier gleichsam nebenbei, innerhalb eines Nebensatzes eines Zitats zur Symbolik der nationalsozialistischen Flagge aus „Mein Kampf“:

„... im Hakenkreuz [sehen wir] die Mission des Kampfes für den Sieg des arischen Menschen und zugleich mit ihm auch den Sieg des Gedankens der schaffenden Arbeit, die selbst ewig antisemitisch war und antisemitisch sein wird.“ (S. 98)

Die erste Sichtung der Quellen unterstützt somit HASUBEKS Auffassung (gegen HEINSEN und FRANK), dass die Anzahl antijüdischer bzw. antisemiti-

9 Dies gilt zumindest für den Kernteil und die Heimatteile, die stichprobenartig in verschiedenen Ausgaben geprüft wurden (Frankfurt: Diesterweg, Breslau: Hirt, Hannover: Meyer, Berlin: Gipfel-Verlag).

10 Z.B. die in den Ausgaben: Deutsches Lesebuch für Volksschule 5./6. Schuljahr, Frankfurt 1935, 1. Aufl.; 1937, 2. Aufl., Hannover 1938, 4. Aufl.

scher Texte in den Lesebüchern für die Volks- (und Haupt)schule gering ist und auch mit steigender Auflage bzw. in späteren Bandausgaben nicht wirklich zunimmt. Ob dies – wie HASUBEK nahe legt – als ein nicht erklärbares „Kuriosum“ zu verstehen ist, oder hier nicht doch eine zielgerichtete innere Systematik zugrunde liegen könnte, lässt sich anhand der dünnen, wenig aussagekräftigen Textbasis nicht entscheiden. Dazu bedarf es einer zusätzlichen Heranziehung weiterer Lesebuchwerke.

4.1.2 *Lesebücher für höhere Schulen*

Anfängliche Vermeidung der jüdischen Thematik: Primat des Nationalen und der Identifikation

Tatsächlich fehlen auch in den ersten Bänden häufig verwendeter Reihen für die erste und zweite Klasse an höheren Schulen¹¹ jegliche expliziten oder impliziten Bezugnahmen auf eine jüdische Thematik oder konkrete rassenideologische Ausführungen. Stattdessen werden in erster Linie Themenkomplexe wie Volksgemeinschaft, Heimatverbundenheit, Brauchtum, militärischer Einsatz für das Vaterland sowie Kameradschaft behandelt, wobei die grundsätzliche Gliederung der Kapitel vom unmittelbaren zum weiteren Erfahrungsreich des Kindes verläuft.

Hinsichtlich der Lesebücher der unteren Jahrgangsstufen lässt sich für dieses Schweigen allerdings in der nationalsozialistischen Sekundärliteratur noch eine plausible Erklärung finden, die nicht auf eine zunächst unmögliche, später unverständliche, weil ausbleibende Umsetzung der Nürnberger Gesetze (HASUBEK) rekurriert. Diese Begleitmaterialien lassen eine systematische politisch pädagogische Begründung erkennen, die man als Primat des Nationalen bezeichnen kann. Das geht parallel mit einer Sequenzierung, in der positive Identifikation am Anfang steht, während die Abgrenzung vom Feind und seine Konstruktion erst später folgt. Antisemitismus fehlt nicht, aber er wird didaktisch und methodisch präzise eingebunden.

KONRAD mahnt beispielsweise eindringlich, die nationalsozialistische „Rassentheorie“ nicht zu früh in den Unterricht einzuführen. Zunächst müsse der instinktive Stolz, zum deutschen Volk bzw. zur „nordischen Rasse“ zu gehören, angebahnt, entwickelt, intensiviert und somit letztlich internalisiert

11 Z.B. Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Ausgabe A für Jungen (Teubners Deutsches Unterrichtswerk) 1939 und Hirts Deutsches Lesebuch, Erster Teil: Klasse 1: Oberschulen für Jungen und Gymnasien 1939.

worden sein (KONRAD 1936, S. 17). Hinsichtlich der spezifisch jüdischen Thematik plädiert KEIPERT (zwei Jahre nach der Sanktionierung der Nürnberger Gesetze!) zudem ausdrücklich für eine spärliche Behandlung im Deutschunterricht; denn es wäre „falsch, in großer Breite den verderblichen Einfluß des Judentums aufzuzeigen“, sei doch die dafür nötige Zeit „besser auf das Artgemäße verwandt“ (KEIPERT 1937, S. 315). Entsprechend zahlreich und vielfältig gestalten sich die vor allem in den Lesebüchern der ersten Jahrgänge versammelten Texte, welche der Grundlegung und Festigung des eigenen „Rassegefühls“ dienen sollen. So propagieren die Lesebücher der unteren Klassen nahezu ausschließlich, aber auch die ersten angeführten Schriften bzw. Kapitel fast aller anderen Lesewerke höherer Jahrgänge, entweder schematisch die Relevanz und Einbindung des/der einzelnen (deutschen, nordischen, arischen) Schülers/Schülerin in die Volksgemeinschaft oder sie werden mittels Erzählungen von vorbildhaften Protagonisten bzw. proklamierter Ideale zunächst implizit (1./2. Kl.), bald ausdrücklich (z.B. in Hirts Deutschem Lesebuch, 6. Kl.: „Die Ehre liegt im Blut“ von BUCH, S. 54, oder „Ehre“ von ROSENBERG, S. 58) vermittelt.

In der Teubnerschen Lesebuchausgabe steht dann erst ab der 3. Klasse die Bedrohung des im vorherigen Band so ausgiebig positiv Dargestellten im Vordergrund.¹² Sie wird zunächst mittels Erzählungen über allgemeine Gefährdungen, in denen es sich (u.a.) zu verteidigen gilt, eingeführt¹³, anschließend anhand von Texten, welche von (mehr oder weniger) historischen Bedrohungssituationen des „deutschen Volkes“ in ferner und unmittelbarer Vergangenheit handeln, konkretisiert.¹⁴ Solchen Gefährdungssituationen ist dann auch eine Rettungsperspektive angefügt¹⁵, und es werden die notwendigen Voraussetzungen genannt, die eine nationale deutsche arische Lösung sichern.¹⁶

12 Die entsprechenden Kapitel des Lesebuchs für die 2. Klasse lauten: Junges Volk; Werktätiges Volk; Unsere Freunde und Helfer; Volk im Jahreskreis; Heimat spricht zu uns; Der Götter und Helden Tatenruhm; Hartes Geschlecht; Die Front des grauen Stahlhelms; Und ihr habt doch gesiegt!; Die große Kameradschaft.

13 Kapitel: Gefahren mutig entgegen; Tiergeschichten [Gefährdung durch Tiere]; Verwegene Streiche.

14 Kapitel: Schicksal, Schwert und Hellebarde; Volk ohne Raum; Gegen eine Welt von Feinden.

15 Kapitel: Wir brechen die Ketten.

16 Kapitel: Arbeiter sind wir alle [Tatkräftigkeit]; Immer stehen wir zusammen [Zusammengehörigkeitsgefühl, Kameradschaft] und zuvor bereits: Tapferkeit und Treue.

„Der jüdische Antagonist“

In einen solchen Kontext der Bedrohung passt schließlich auch die Thematisierung der Gefährdung durch die jüdische „Gefahr“. In Korrespondenz zur dargelegten Konzeption, das „Rassegefühl“ erst immanent, anhand personaler Vorbilder, später ausdrücklich darzulegen, werden auch Juden zunächst noch nicht generalisierend als ‚rassischer Gegenpol‘, als Kontrahenten oder Zersetzer des deutschen Volkes bzw. des „nordischen Menschen“ eingeführt: Die ersten im Lesebuch in Erscheinung tretenden Juden verkörpern vielmehr – wenn auch prototypisch – Antagonisten (Wucherer, Verräter, Feiglinge etc.), die dem einnehmenden Protagonisten, konkret dem eulenspiegelähnlichen Ritter EPPELE VON GAILINGEN, gegenübergestellt werden.¹⁷ Jener erweist sich in den Schwänken natürlich als klüger, mutiger und im Gegensatz zum jüdischen Gegenüber als großmütig, während „der Jude“ seine jeweils gerechte Strafe erhält.

Impliziter Antijudaismus und Antisemitismus sowie scheinbar wertneutrale Erwähnungen des Judentums

In Hirts-Deutscher-Lesebuch-Reihe lassen schließlich wenigstens zwei Abhandlungen im Band für das 5. Schuljahr eine zumindest assoziative antijüdische Deutung zu. So konnten JOSEPH GOEBBELS Formulierungen im angeführten Ausschnitt aus „Sozialismus und Eigentum“, wie z.B. „Kapitalisten“, „Marxisten“, „gewissenlose Spekulant“, „Warenhausschieber“, „Kriegs- und Revolutionsschieber“ bzw. „Inflations- und Deflationshyänen“ (S. 218 ff.), angesichts der in nationalsozialistischer Zeit allenthalben begegnenden und forcierten Antijudaismen bzw. Antisemitismen (durchaus im GOEBBELSchen Sinne) zwanglos als jüdische Synonyme gedeutet, verstanden und dementsprechend internalisiert worden sein.

Der weitere Text innerhalb dieses Bandes, ein Roman auszugsweise aus „Volk ohne Raum“ von HANS GRIMM (S. 245 ff.), verweist dagegen explizit, wenn auch auf den ersten Blick sogar scheinbar wertneutral, auf das „Volk der Juden“. Grundtenor des Romans ist die ‚ungerechte‘ Sachlage, dass den Deutschen nicht der Raum, der ihnen eigentlich zukommen müsste, zur Verfügung stehe. Aus diesem Grunde seien sie zum Aufbau von Industrie, zu internationalem Handel und folglich zu einem nicht „artgerechten“, unproduktiven Leben in Städten gezwungen, statt ihrer naturgemäßen, autarken Lebensweise

17 Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten (teubners Deutsches Unterrichtswerk), Klasse 3. 1939, S. 61–65. So auch die erste jüdische Erwähnung im Reichslesebuch.

als Bauern nachgehen zu können. So seien sie nun genötigt, ihre Heimat im Rahmen von Ex- und Import zu verlassen „und hierzu, zu Verkauf und Kauf, mußten wir zwischen die anderen Völker gehen, soviel wie kein anderes Volk zwischen die anderen Völker gehen muß außer den Juden.“ (S. 307)

Wenn dieser Aspekt auch nicht näher, in Form einer Abwertung differenziert wird, so ist doch die dargelegte parallele Entwicklung zum jüdischen Volk negativ konnotiert. Judesein wird mit Fremdsein in einem anderen Volk identifiziert sowie als Kontrastmoment zum Ideal des produktiven, mit der Scholle verwurzelten, „für den nordischen Menschen artgerechten“ bäuerlichen Lebensweise darstellt. Auch RAABES „Mahnung“ in Hirts Deutschem Lesebuch für die 7. Klasse (S. 17) scheint zunächst nicht in das Konzept der Lesebücher im Nationalsozialismus zu passen, ermahnt er doch, sich das jüdische Festhalten und ihre Treue hinsichtlich der Heimat im Exil zum Vorbild zu nehmen. Schließlich hätten sie – als „zuckende Glieder“ (!) – lediglich aufgrund jener Gesinnung Jahrtausende hindurch überlebt.

Expliziter Antijudaismus

Die ersten expliziten und radikalen Belege für Antijudaismus enthält Hirts Band für die 6. Klasse, welcher hauptsächlich Passagen aus dem germanischen Mythos und der mittelalterlichen Literatur bietet. Hier werden „die Juden“ im altsächsischen Gedicht „Heliand“, welches das Leben Christi auf germanische Verhältnisse übertragen nacherzählt, als die Feinde Jesu Christi schlechthin vorgestellt, die danach trachteten, den Sohn Gottes zu töten.

Die meisten antijüdischen und nun auch einige ausdrücklich rassistisch motivierten antisemitischen Beispiele (s.u.) versammelt Hirts Deutsches Lesebuch für die 7. Klasse. Antijüdische Polemiken präsentieren – abgesehen von der zunächst nicht primär als solche erkennbaren in WILHELM RAABES „Mahnung“ (S. 17) – vor allem die folgenden, zum Teil unter neuen Titeln kompilierte und den jeweiligen Autoren zugeschriebene Texte: „Die Juden“ von JOHANN GOTTFRIED HERDER (S. 39), „Von den Jüden und ihren Lügen“ von MARTIN LUTHER (S. 39–46) und eine Zusammenstellung von Sentenzen bzw. Stellungnahmen zum Judentum (S. 47 f.). Überdies sind nun auch rassistische Abhandlungen mit implizit antisemitischem Inhalt („Das deutsche Volk eine Blutsverwandtschaft“ von ULRICH VON HÜTTEN (S. 19) sowie „Nationalsozialistische Rassenpolitik“ von WALTHER GROSS (S. 27–32) und explizite antisemitische Darlegungen, wie sie z.B. GEORG, RITTER VON SCHÖNERER (S. 47) vorbringt, enthalten.

HERDER vertritt im zitierten Auszug von „Die Juden“ einen kategorisch wirtschaftlichen, sozial-kulturellen Antijudaismus. Wenn er auch nicht von einem konkret „rassistisch“ veranlagten negativen Charakter von Juden ausgeht,

setzt er doch eine generelle charakterliche Disposition, geprägt durch ihren „angestammten“ Tätigkeitsbereich (wahrscheinlich Handel und Geldverleih), voraus, die sich staatszersetzend auf europäische Staaten auswirke. Dies lässt sich in nationalsozialistischer Interpretation problemlos als „rassische“ Bedingtheit und somit antisemitisch explizieren. Die Lösung hinsichtlich der jüdischen Überfremdung und Gefährdung für Europa fasst er – ironisch oder überhöht – in eschatologische Begriffe, insofern er NAPOLEON als „Messias-Bonaparte“ bezeichnet, der „die Juden“ nach Palästina zurückführt (S. 39).

Eine außergewöhnliche Aneinanderreihung von (in Schulbüchern eher unüblichen) affektiven Hasstiraden enthält MARTIN LUTHERS äußerst polemische Streitschrift „Von den Juden und ihren Lügen“, die in zahlreichen Schulbüchern während des Nationalsozialismus als Lektüre vorgeschlagen wird. LUTHER unterstellt den Juden in diesem Pamphlet zahlreiche negative Charaktereigenschaften und Verwerfungen. Schließlich rät er sogar, Maßnahmen zur „Lösung des Judenproblems“ zu ergreifen: Anstecken der Synagogen und jüdischer Schulen, Zerstörung ihrer Häuser, Entzug der Gebetbücher und des Talmud, Lehrverbot für Rabbiner, Teilnahmeverbot am öffentlichen Leben, Unterbindung des Wuchers, Zwang zu körperlicher Arbeit und letztlich zur absoluten Segregation von Christen sowie Vertreibung.

LUTHERS ausfälligen antijüdischen Äußerungen folgen Stellungnahmen und Sentenzen von bekannten Personen aus Kunst und Kulturgeschichte sowie aus dem anonymen Volksgut. Ihnen ist ein negativer Grundtenor gegenüber Juden gemeinsam, wie schon die Zusammenfassung unter der provokant-polemischen Überschrift „Gegen die Juden“ erkennen lässt. Im ersten, wie auch in den weiteren Sentenzen nicht näher ausgewiesenen Ausspruch von JOHANN WOLFGANG VON GOETHE (ist es ein Zitat aus dem Munde eines Protagonisten bzw. Antagonisten oder seine eigene Auffassung?) wird das jüdische Volk generalisierend als schlau (in diesem Zusammenhang wohl eher in der Bedeutung: hinterlistig) charakterisiert, das darauf bedacht sei, jegliche Ordnung zu unterminieren (S. 47). Anschließend werden mit der Anführung der antiliberalistischen und antimodernen Anschauungen von PAUL DE LAGARDE die Stereotype der unproduktiven, fremden und zersetzenden Juden, die nach Macht streben und sonach in Presse und Literatur vornehmlich vertreten bzw. seit 2.000 Jahren fast ausschließlich mit Kleinhandel/Hausiergeschäften beschäftigt seien, im Lesebuch eingeführt bzw. verstärkt. Auch das anschließende Zitat von RICHARD WAGNER hebt auf das pejorative Bild des jüdischen Zersetzers ab: „Der Jude ist der plastische Dämon des Verfalls der Menschheit.“ (a.a.O.)

Solchen einzelnen Autoren zugeschriebenen Äußerungen folgen kurze anonyme volkstümliche Sentenzen, welche – aneinandergereiht – den antijüdischen Aussagen den Eindruck von nicht hinterfragbarer volksweisheitlicher Wahrheit bzw. eines allgemeinen Konsenses verleihen:

„Dem Juden nicht unterliegen
heißt, ihn zu besiegen.“
„Gib einem Juden die Hand,
er führt dich ins Narrenland.
Gelingt's ihm nicht mit dem Heucheln,
so treibt ihn die Wut zum Meucheln.“ (S. 47 f.)

Im letzten Gedicht wird „dem Juden“ darüber hinaus eine ausschließlich hedonistische Diesseitsbezogenheit zugeschrieben. Selbst das Göttlich-Transzendente trachte er für seine Zwecke zu funktionalisieren. Die Ausführung wird zudem mit dem Stereotyp des durch Ort und Zeit irrenden, keine Ruhe findenden ewigen Juden (Ahasver) verknüpft. Juden wird (nach dem zuvor abgestrittenen Existenzrecht in Deutschland, Europa bzw. auf Erden) nun folglich auch noch die jenseitige Existenz, das ewige Leben abgesprochen, denn dies hätten sie durch ihre irdische Lebensweise verwirkt.

Impliziter Antisemitismus

Konkret antisemitisch ließen sich (nicht nur) in nationalsozialistischer Zeit auch die Ausführungen des Zeit- und Gesinnungsgenossen LUTHERS, ULRICH VON HUTTEN (S. 19), auslegen. In dem zitierten Ausschnitt aus „Das deutsche Volk eine Blutsverwandtschaft“ konstatiert und propagiert er die „Reinhaltung“ des deutschen Volkes gegen eine „blutmäßige Vermischung“ mit fremden Völkern. Jene werden zwar nicht namentlich erwähnt, die verwendeten Termini (wie z.B. „von anderswo verschlagen“) konnten aber leicht mit dem in nationalsozialistischer Propaganda bzw. antisemitischen Polemiken vermittelten Bild „des Juden“, wie beispielsweise in DIEBOWS „Bilddokumente“-Band „Der ewige Jude“ (DIEBOW 1937, S. 2.14), verbunden werden. HUTTEN bietet hier schon konkrete Anknüpfungspunkte für die nationalsozialistische Diffamierung und Entmenschlichung, indem er den fremden Völkern Verbal-konstruktionen wie „infizieren“, „festsetzen“ und „einnisten“ zuordnet.

Expliziter Antisemitismus

Unter den nicht anonymen Sentenzen ist schließlich auch ein längeres Zitat von GEORG RITTER VON SCHÖNERER eingefügt, der nun ausdrücklich einen klaren Antisemitismus propagiert, welcher sich nach eigenen Worten „nicht gegen die Religion, sondern gegen die Rasseeigentümlichkeit der Juden“

wendet (S. 47). Den Antisemitismus bezeichnet SCHÖNERER als „größte nationale Errungenschaft“ seines Jahrhunderts und führt für seine Relevanz und Gründe scheinbar rationale Argumente bzw. vorgebliche Sachinformationen an. Vor allem der Hang zur Korruption (z.B. in der Presse) sei eine typische jüdische Rasseneigentümlichkeit. Infolge ihrer zersetzenden, korrupten Machenschaften und der jüdischen Unterwanderung in fast allen öffentlichen Bereichen hätten „die Semiten“ zudem die Grundlagen der alten Gesellschaft zerstört und die Brisanz der sozialen Frage verursacht.

4.2 Stigmatisierungsmuster

Wirtschaftsmoralische Stigmata

Die angeführten Lesebuchtexte beinhalten – trotz ihrer verhältnismäßig geringen Anzahl – ein sehr umfangreiches Konglomerat historischer und zeitgenössischer antijüdischer sowie antisemitischer Stigmata. Die nationalsozialistisch gesinnten (oder sich zumindest an nationalsozialistische Bedürfnisse anpassenden) Redakteure konnten hierbei auf eine umfangreiche historische Tradition zurückgreifen.

Zu den ältesten und gängigsten antijüdischen Stigmatisierungen zählt die Stereotypenbildung auf wirtschaftlicher Basis. Hier ist in erster Linie die Diffamierung als Wucherer zu nennen – im Lesebuch u.a. in Texten mit mittelalterlichem Kontext (EPPELE, ULRICH), aus der Reformationszeit (LUTHER) und aus der Zeit der Aufklärung bzw. Klassik (HERDER) vertreten. Im 19. und 20. Jahrhundert treten zu dieser noch weitere abwertende Bezeichnungen aus dem neueren ökonomischen Kontext: z.B. „Kapitalisten“, „gewissenlose Spekulanten“, „Warenhausschieber“, „Inflations- und Deflationshyänen“ (GOEBBELS).

Religiös-moralische Stigmata

Auf einer noch längeren Tradition basiert der christliche Antijudaismus, der in den Lesebüchern eher in seiner ethisch-moralischen, denn in der religiös-apologetischen Gestalt vertreten ist. Dies korrespondiert mit der nationalsozialistischen Tendenz, den christlichen Antijudaismus durch den rassistischen Antisemitismus zu ersetzen, lassen sich generalisierende moralisch-ethische Zuschreibungen doch problemlos als rassische Determination interpretieren. Dass dessen zwei Texte aus spezifisch christlichem Milieu Eingang in die Lesebücher gefunden haben – „Heliand“ und LUTHERS „Von den Jüden und ihren Lügen“ – liegt sicherlich in der besonderen Eigenart dieser Schriften begründet: die bereits erwähnte Übertragung der biblischen Personen und Ge-

schehnisse auf „nordisch-germanische“ Verhältnisse im „Heliand“ und die ungewöhnlich reichhaltige Zusammenstellung von traditionellen Vorurteilen, Stereotypen, Stigmata sowie Diffamierungen der Juden bei LUTHER, verbunden mit einer heftigen pejorativen Diktion und den empfohlenen entmenslichenden Maßnahmen zur Bekämpfung der Juden, welche in nationalsozialistischer Zeit tatsächlich sämtlich (und wie bekannt darüber hinaus) umgesetzt worden sind (s.o.).

Im altsächsischen Gedicht „Heliand“ gelten „die Juden“ nicht nur als Widersacher Christi par excellence, sie werden auch als streitwütiges, grimmen-des, neidisches und feiges Volk charakterisiert und stehen als solches dem Gottessohn und seinen Jüngern als Kollektiv diametral gegenüber. Da LUTHERS Schrift „Von den Jüden und ihren Lügen“ eigentlich aus einer Aneinanderreihung von – in Schulbüchern normalerweise unüblichen – emotionalen Hasstiraden besteht, gestaltet sich die Erfassung der jeweiligen antijüdischen Stigmatisierungen und Gedankengänge als schwierig. Schematisch charakterisiert er die Gesamtheit „der Juden“ als blutdürstiges, rachgieriges, hassendes, verleumderisches, hinterlistiges, verbrecherisches, räuberisches, unproduktives, selbstgerechtes und letztlich verworfenes bzw. verdammtes Volk. Sie stünden – wie Satan selbst – in grundsätzlicher Opposition zu den Christen und bedrohten diese folglich als Brunnenvergifter, Ritualmörder, Unterwanderer, Wucherer und Aussaugende.

Auch in den Schwänken über EPPELE sind herkömmliche religiöse wie ethische Stigmatisierungen bzw. Stereotypen enthalten: Der jüdische Gegenspieler von EPPELE, ELIAS, begeht wie der biblische JUDAS einen schweren Verrat und liefert EPPELE seinen Feinden gegen Geld aus. ELIAS wird nicht nur als hinterlistig, geldgierig und böseartig, sondern auch als feige beschrieben, wobei letzteres besonders pejorativ mit dem Begriff „winseln“ umschrieben wird. Der Schwank greift ferner die mittelalterliche Praxis der sog. „Judensau“ auf – eine besonders beschämende Art der Verhöhnung von Juden.

Politische und sozio-kulturelle Stigmata

Auch aus politischer Perspektive werden Juden als Verräter – hier nun im Hinblick auf das deutsche Volk/Vaterland – stigmatisiert. So hätten „die Semiten“ laut Zitat des österreichischen Politikers GEORG RITTER VON SCHÖNERER infolge ihrer zersetzenden, korrupten Machenschaften und aufgrund ihrer Unterwanderung in fast allen öffentlichen Bereichen die Grundlagen der alten Gesellschaft zerstört und die Brisanz der sozialen Frage verursacht (ähnlich HERDER, S. 39). Auch DE LAGARDE unterstellt Juden generell, mit zerstörerischer

scher Absicht nach Macht innerhalb der Gesellschaft zu streben. Sie seien demzufolge so mannigfach in Presse und Literatur vertreten (S. 47). GOEBBELS bezeichnet sie in diesem Zusammenhang mit den bei ihm stark abwertenden Begrifflichkeiten: „Kapitalisten“, „Kriegs- und Revolutions-schieber“ (S. 134).

Weitere diffamierende Stigmatisierungen auf sozio-kultureller Ebene knüpfen an die Tradition der Kulturkritik an, die entartete (nicht-natürliche) Lebensweise der naturgemäßen gegenüberstellte. Einen unnatürlichen Lebensstil führten – so die kulturkritische Ansicht – beispielsweise Städter und Intellektuelle, während die bäuerliche Daseinsform – fern von Zivilisation und Modernität – idealisiert wurde. Entsprechend beklagt HANS GRIMM in seinem Textausschnitt im Lesebuch, dass die Deutschen aus Platzmangel zur Industrialisierung u.ä. gezwungen gewesen seien und folglich ein nicht „artgerechtes“, unproduktives Leben in Städten führen müssten, statt ihrer angemessenen, autarken Lebensform als Bauern nachzugehen (S. 307). Der schaffende, produktive Bauer wird als positive Kontrastfigur auch den ausbeutenden, geldgierigen Wucherern in Gestalt von Kapitalisten bzw. Spekulanten gegenüberstellt (wie bei GOEBBELS) oder dem heimatlosen Nomaden bzw. Händler (GRIMM). Auf die Synonymsetzung von Juden und Wucherern wurde bereits hingewiesen, in dem zitierten Auszug aus „Mein Kampf“ wird schließlich die „schaffende Arbeit“ selbst als „ewig antisemitisch“ charakterisiert.

Nicht allein die Schaffenskraft, auch die Sesshaftigkeit, die (auch emotionale) Gebundenheit des Bauern an seine „Scholle“, steht laut antisemitischer Anschauung im unvereinbaren Kontrast zum heimatlosen, fremden Juden. In den Lesebüchern für die 7. Klasse wird dieses Fremdsein des jüdischen Volkes (v.a. in Hinblick auf Deutschland) z.B. bei DE LAGARDE, GRIMM und HERDER selbstverständlich, abwertend und abgrenzend angeführt. VON HUTTEN nennt diese Fremden, die nie erreicht hätten, die deutsche Nation zu beherrschen, das „von anderswo verschlagene Volk“, dem nicht die Gelegenheit gegeben worden sei, sich hier festzusetzen, zwar nicht bei Namen, gleichwohl erinnern seine Attribuierungen doch sehr an das antijüdische Stereotyp bzw. Stigma des umherirrenden, heimatlosen, gar verfluchten jüdischen Volks (synekdochisch: Ahasverus) und wurde sicherlich auch in diesem Tenor gelesen bzw. interpretiert.

Die Stigmatisierung beschränkt sich jedoch nicht auf die alleinige Feststellung der Fremdheit und Diskrepanz, Juden wird als hauptsächliches, genuines, niederträchtiges oder gar diabolisches Ziel unterstellt, ihr Gastvolk, speziell Deutschland, durch Unterwanderung verderben (HERDER), dessen Ordnung zerstören (GOETHE?) und beispielsweise mittels korrupter Machenschaf-

ten zersetzen zu wollen (VON SCHÖNERER). DE LAGARDE und WAGNER konstatieren jeweils apodiktisch: „Die Juden sind als Juden in jedem europäischen Staate Fremde und als Fremde nichts anderes als Träger der Verwesung.“ (DE LAGARDE, S. 47) und noch pathetischer bzw. mythologisch WAGNER: „Der Jude ist der plastische Dämon des Verfalles der Menschheit.“ (Ebd.)

In der aufgenommenen Passage von VON HUTTEN werden die fremden Völker innerhalb Deutschlands darüber hinaus mit Verbalkonstruktionen wie „infiziert werden“, „festsetzen“ und „einnisten“ in Verbindung gebracht, difamiert und letztlich entmenschlicht, ist hier doch eine Identifizierung mit Krankheitserregern und Ungeziefern (Parasiten, Bazillen, Schmarotzern etc.) assoziiert – Metaphern, wie sie auch in „Mein Kampf“, im „Stürmer“ und zuvor bereits von DE LAGARDE, LANGBEHN und CHAMBERLAIN ausgiebig, Angst und Fanatismus schürend, verwendet wurden.

4.3 Stigmatisierungsverfahren und Methoden

Die bisherige Analyse sowie die herangezogenen Äußerungen der Sekundärliteratur aus nationalsozialistischer Zeit legen es nahe, anzunehmen, dass der Einfügung der Texte mit antijüdischer bzw. antisemitischer Ausrichtung in den Lesebüchern durchaus eine evidente Konzeption zugrunde liegt. Insbesondere für die jeweils ersten Bände zeigt sich, dass offensichtlich – wie vornehmlich in den Richtlinien gefordert – versucht wurde, anhand der Auswahl und Anordnung der Texte eine positive, identifikatorische, individualisierte Haltung und ein entsprechendes Bewusstsein des Kindes zu allem, was als „deutsch“ definiert wurde, zu entwickeln. Hierzu gehört einerseits die direkte Anrede (und somit eine unmittelbare Einbeziehung) des Kindes beispielsweise in den Kapitelüberschriften¹⁸ wie auch in den relevanten Textausschnitten späterer Bände.¹⁹ Zum anderen wird die persönliche Ausrichtung in den Lesebüchern in den direkten Identifikationsangeboten mit personalen Vorbildern umgesetzt – wie bereits hinsichtlich EPPELE gezeigt werden konnte.²⁰

18 Z.B. in Hirts Deutschem Lesebuch, 1. Klasse: Wir [deutschen] Jungen; 3. Klasse: Wir brechen die Ketten etc.

19 Beispielsweise GRIMM: „... mußten *wir* zwischen die anderen Völker gehen! (S. 307); VON HUTTEN: „Denn nie haben bei *uns* Auswärtige sich niedergelassen ..., daß kein Fremder *uns* beherrschte“ (S. 19; Hervorh. H.V.).

20 Dies gilt auch beim Text von VON HUTTEN, der ermahnt, sich die Ahnen zum Vorbild zu nehmen.

Erst nach der Konsolidierung dieser ‚positiven‘ Identifikation mit Personen oder Anschauungen, die als nationalsozialistisch konform erscheinen, ist die Hinführung zu einem polarisierenden Denken zwischen Deutschen und Juden, „arischer/nordischer Rasse und Semiten“, in den Lesebüchern zu erkennen. In den ersten Bänden geschieht dies anhand von Einzelpersonen (EPPELE – ELIAS), später werden die Dichotomien zu dualistischen Prinzipien – zum Kampf zwischen zwei Völkern (Deutsche – Judentum, „reines Volk“ – „Mischvolk“), Rassen („Arier“ – „Semiten“) und mythologisiert zwischen Gut und Böse, Auserwähltheit und Verworfenheit gesteigert (v.a. im „Heliand“, bei LUTHER, VON HUTTEN und in HITLERS Flaggenbeschreibung). Die Zitation von Schriften, in denen Stereotypen, Verallgemeinerungen sowie Vorurteile expliziert bzw. gefördert werden, unterstützt und festigt die dichotomischen Denkmuster noch zusätzlich. Solch pejorativ-verkürzende Darstellungen des Judentums, welche zumeist mit apodiktischen, verallgemeinernden Phrasen, wie „der Jude ist“ oder auch „die Juden sind“, einhergehen, finden sich in nahezu allen (Lesebuch-)Texten antijüdischen bzw. antisemitischen Inhalts.

In der Unterrichtspraxis erfuhren diese Stereotype schließlich durch die empfohlene Hinzufügung von visuellen Medien – Darstellungen in den Lesebüchern (zumeist allerdings nur der als positiv vorgestellten Identifikationsfiguren)²¹, Schulwandbilder (MÜLLER 1988, S. 120 ff.) sowie gedruckte zusätzliche Unterrichtsmaterialien mit Abbildungen wie z.B. DIEBOW, „Der ewige Jude. 265 Bilddokumente“ – eine nachhaltige Intensivierung. Auf dieser Basis erhielten dann sicherlich auch die imperativen Phrasen, die konkrete Handlungsanweisungen vorschlagen bzw. fordern, eine fast selbstverständliche Folgerichtigkeit, Legitimation und Nachdrücklichkeit. Imperative Phrasen sind vor allem in den abschließend angeführten Sätzen vorhanden und besonders explizit in der konkreten Anstiftung zu aggressiven, zerstörerischen Maßnahmen gegenüber Juden wie bei LUTHER.

In den hier erörterten Stigmatisierungsmethoden der Lesebücher finden sich die von BURKE (1967, S. 16 ff.) analysierten allgemeinen Mechanismen, die auch für HITLERS „Mein Kampf“ herausgearbeitet wurden (MILLER-KIPP 1988, S. 26) weitgehend wieder: Freund-Feindschema, Bilder von Zwietracht und Eintracht (Polarisierung), Personalisierung von Systembeziehungen (in

21 So konstatiert KONRAD hinsichtlich Abbildungen mit „rassischem“ nationalsozialistischem Schönheitsideal in der Lesebibel: „Am Kinderbild kann im Zusammenhang mit dem Familienbilde auch die Eigenart des deutschen Menschen der Jugend nahegebracht werden, damit sich schon auf früher Entwicklungsstufe eine instinkt- und gefühlsmäßige Ablehnung des Fremdassigen festlegt.“ (KONRAD 1936, S. 16)

den Lesebüchern als vorangehende Identifikationsangebote durch personale Leitbilder), Heilsbilder, Verheißungsmotiv, symbolische Wiedergeburt, mythische Züge, theologische Denkschemata (Sentimentalisierung bzw. Mystifizierung, Pathos). Die verwendeten Techniken wie personale Ausrichtung, Polarisierung, Stereotypisierung, Intensivierung, Sentimentalisierung bildeten gleichzeitig gängige nationalsozialistische Propagandamethoden bildeten.

Andererseits lassen die Lesebücher zur Zeit des Nationalsozialismus – trotz solcher Funktionalisierung, z.T. aber auch mit diesen Stigmatisierungsmustern verknüpft – eine offensichtliche Anlehnung an reformpädagogische Methoden bzw. didaktische Prinzipien erkennen. Hier ist zunächst die grundlegende reformpädagogische Forderung nach einem adressatenbezogenen, kindgemäßen Unterricht zu nennen.²² Dies bedeutete für die Unterrichtspraxis u.a.: „Anerkennung der kindlichen Persönlichkeit“, „selbständiges, kreatives Gestalten und ein auf das Vertrauen aufbauendes Verhältnis von Lehrern und Schülern“ (VIÉTOR 1989, S. 70). Ähnlich forderten Didaktiker zur Zeit des Nationalsozialismus eine Ausrichtung des Reichslesebuchs auf den lernenden Adressaten:

„...aus dieser Tatsache ergeben sich Forderung für seine [des Lesebuchs] *sprachliche und dichterische* Gestalt. Soll ein Lestück volks- und kindertümlich sein, so muß es sich auszeichnen durch eine lebendige Handlung, durch gegenständlichen und bildhaften Ausdruck.“ (GEFFERT 1936, S. 53)

Entsprechendes wird auch hinsichtlich der Behandlung der „Rassenkunde“ – insbesondere innerhalb des Reichslesebuchs – eindringlich postuliert. So insistiert KÖHN, die „veräußerlichende Beschäftigung“ „durch die kindgemäße Weckung und Pflege der rassischen Werte“ zu verdrängen (KÖHN 1936, S. 18).

Zur Kindgemäßheit im Unterricht gehört auch nach nationalsozialistischer Auffassung die Anschaulichkeit²³ – u.a. vermittelt Versinnlichung anhand von Bildern (s.o.) bzw. Mediatisierung –, die Ganzheitlichkeit, welche sich schon im Fächer übergreifenden, projektorientierten Unterrichtsprinzip bezüglich der Unterrichtung der „Rassenlehre“ manifestiert sowie in der Forderung, sie nicht allein auf kognitive Wissensvermittlung zu beschränken, und die Anpassung an den Erfahrungsraum des Kindes bzw. Jugendlichen (auf die

22 Das diesbezügliche Schlagwort „Erziehung vom Kinde aus“ wurde von FRITZ VON BORSTEL geprägt, von JOHANNES GLÄSER popularisiert und von ELLEN KEY hauptsächlich vertreten (VIÉTOR 1989, S. 70).

23 „Auch der Grundsatz der Anschaulichkeit muß bei dem Aufbau des rassenkundlichen Unterrichts und bei der Auswahl der erbbiologischen Tatsachen seine volle Berücksichtigung finden.“ (KONRAD 1936, S. 17)

„Rassenkunde“ in Lesebüchern bezogen: von den Eltern, über die Ahnen zum Volk oder zur „Rasse“, von konkreten zu abstrakteren Lerninhalten). Letzteres ist, wie bereits umfassend dargelegt, ebenfalls für die Behandlung des Judentums in den Lesebüchern zu konstatieren. Auch die Vielzahl der unterschiedlichsten Metaphern, Symbole und bildhaften Beschreibungen, mit denen Juden diffamiert und das Bild des „nordisch-arischen Menschen“ bzw. „Deutschen“ positiv verstärkt werden sollten, dienten ebenso dem Prinzip der Anschaulichkeit wie die entwickelten Stigmatisierungsmethoden – Intensivierung, Sentimentalisierung und imperative Phrasen – der ganzheitlichen (v.a. aber der instinktiv-emotionalen) Prägung und Handlungsorientierung durch Anleitung zur Tat bzw. Umsetzung. Hier zeigt sich die nationalsozialistische Priorisierung emotionaler Einwirkung, verbunden mit einer strikten Ablehnung der „Verkopfung“ bzw. (einseitiger) rationalistisch-intellektueller Ausrichtung, welche auch von reformpädagogischer Seite (v.a. in ihrer kunsterzieherischen und arbeitspädagogischen Variante) kritisiert wird (VIÉTOR 1989, S. 29). Entsprechend vermerkt HÖLTERMANN in seiner Abhandlung zur „Rassenkunde im Deutschunterricht“ bezüglich der konkreten Behandlung der „Rassenlehre“:

„Wissen ist hier eine zwar notwendige, aber keineswegs ausreichende Bedingung für erfolgreiches Wirken. ... es geht vielmehr entscheidend darum, ob es dem Lehrer gelingt, die Haltung, die er selbst der Dichtung gegenüber einnimmt, auf die Jugend zu übertragen. Auf jeder Stufe, ja in jeder Stunde muß das Thema ‚Leben‘ anklängen, und immer wieder muß bewußt oder unbewußt das innerste Gefühl mitschwingen, daß alles Leben von den großen Mächten Rasse und Volk getragen ist.“ (HÖLTERMANN 1935, S. 513)

Die Umsetzung der instinktiven, emotionalen Prägung bezüglich der Behandlung des Judentums in den Lesebüchern deutete sich bereits in der systematischen Einführung der Thematik an: erst Weckung eines instinktiven Stolzes und Zugehörigkeitsgefühls zum deutschen Volk bzw. zur nordischen „Rasse“, dann einzelne Identifikationsangebote durch Helden in „packenden Lebensbeispielen“ (KÖHN 1936, S. 14), welche begeistern sollen und einem jüdischen Antagonisten gegenüberstehen, zunächst implizite, später explizite Äußerungen hinsichtlich der vorgeblichen jüdischen Andersartigkeit, Fremdheit, Niedertracht und Bedrohung.

5 Resümee: Funktion des Lesebuchs - Kontinuität

Die von HASUBEK vorgetragene These, dass Texte mit jüdischem bzw. antijüdischem oder antisemitischem Inhalt lediglich einen geringen Anteil des Um-

fangs der Lesebücher für die Volksschule²⁴ zur Zeit des Nationalsozialismus einnehmen, konnte anhand der untersuchten Quellen (gegen HEINSSSEN und FRANK) bestätigt werden. Der Befund gilt auch für die Lesebücher der unteren Klassen höherer Schulen, während antijüdische bzw. antisemitische Beiträge in Ausgaben höherer Jahrgänge weiterbildender Schulen in Anzahl, Eindeutigkeit und Schärfe tendenziell zunehmen.

Die eingehendere Untersuchung der Lesebücher und der zeitgenössischen didaktischen Literatur führte jedoch zu anderen Schlüssen hinsichtlich der Erklärung dieses Sachverhaltes als bei HASUBEK. Die sukzessive Zunahme ist wohl ebenso wenig primär auf die Veränderung der politischen Rahmenbedingungen (Konsolidierung nationalsozialistischer Macht, Nürnberger Gesetze bzw. Verschärfung durch Kriegsbeginn und „Endlösungs“-Beschluss) zurückzuführen, wie die relativ geringe Anzahl entsprechender Texte lediglich eine Konsequenz von (unergründlichen) Versäumnissen (HASUBEK) oder fehlender Möglichkeiten (SIEGFRIED) darstellt. Vielmehr ist dieses Prinzip, das sich auch in späteren überarbeiteten Auflagen findet, einerseits in den altersgemäß ausgewählten Literaturformen begründet (die nicht nur während des Nationalsozialismus in den Lesebüchern unterer Klassen beliebten Märchen, Sagen, Naturerzählungen etc. eignen sich nicht sonderlich für eine antijüdische/antisemitische Zielsetzung), andererseits ließ sich anhand der Lesebuchanalyse ein didaktisches Schema bei der (Nicht-)Aufnahme von Texten mit antijüdischem bzw. antisemitischem Inhalt eruieren, das auch zeitgenössische Stimmen (beispielsweise in ihren Kommentaren zum Reichslesebuch) explizit bekräftigen. KEIPERT (1937, S. 315) mahnt z.B., die begrenzte Unterrichtszeit nicht allzu sehr mit dem „Artfremden“ zu verschwenden. Dass der Auswahl von Texten, die Jüdisches behandeln, durchaus eine bewusste Konzeption zugrunde liegt – erst ‚deutsch/nordische‘ Vorbilder, später jüdische Antagonisten, erst implizite, dann explizite Antijudaismen und Antisemitismen –, darauf lassen auch weitere zeitgenössische Stimmen schließen. So empfiehlt FRITZ HANKE konkret für den Geschichtsunterricht, zunächst für eine solide Grundlegung „deutscher [nordischer/arischer] Wesenheit“ in der Grundschule zu sorgen, um diese später mit der „jüdischen Eigenheit“ anhand von ‚exemplarischen Vertretern‘ zu kontrastieren:

24 Die ebenfalls von HASUBEK in diesem Zusammenhang genannten Lesebücher der Hauptschule konnten angesichts des begrenzten Rahmens hier nicht berücksichtigt werden, sie widersprechen dem Befund jedoch nicht.

„Wenn die Schüler so die seelischen Eigentümlichkeiten unserer Ahnen in der Geschichtserzählung kennen gelernt haben, dann ist die Zeit gekommen, neben die Begriffe Blut und Ehre, heldisches Denken, Treue und Verbundenheit auch die sittlichen Begriffe des Juden zu stellen.

So wird darum neben die Gestalt der deutschen Heldenfrage der jüdische Nationalheld Jakob zu stellen sein. Neben den mutigen Kämpfer für Freiheit und Ehre tritt der kleine David, der nur aus dem Hinterhalt anzugreifen wagt.“ (HANKE 1937, S. 83)

Vergleichbar empfiehlt WALTER KÖHN, den „Rassesinn der Kinder“ an „andersrassischer Art“ beispielsweise an dem in „selbstverständlicher, beiläufiger Weise“ als Pfandleiher vorgestellten Juden im Stück „Ritter Ulrich von Lichtenstein erzählt vom Turnier in Friesach“ zu schulen, sollen doch „rassenkundliche Kenntnisse“ weniger „in lehrhafter, verstandesmäßiger Weise vermittelt werden“. Vielmehr solle „an packenden Lebensbeispielen Gefühle und Willen in der Richtung auf nordische Seelenhaltung“ geweckt und geformt werden (KÖHN 1936, S. 14). Eine solche Vorordnung von immanenten rassistischen Inhalten, die zunächst auf Instinkt und Gesinnung wirken sollen, vor expliziten Benennungen „rassentheoretischer“ Vorstellungen impliziert auch KONRAD, wenn er vor einer „verfrühten Einführung und Anwendung des Begriffes ‚Rasse‘“ warnt, da der „ganze Erfolg der Unterrichtsarbeit“ „mit unverständenen und leblosen Begriffen“ „in Frage gestellt“ werde könne. „Erst nachdem der Blick für das Wesentliche in unseren Schülern geschärft worden ist“, dürfe man sie mit den Namen bekanntmachen“ (KONRAD 1936, S. 17).

Damit die rassenpolitischen Postulate und die Stigmatisierungsmethoden aber nicht – wie von KONRAD befürchtet – „unverständene und leblose Begriffe“ bleiben (s.o.), beziehen nationalsozialistische Didaktiker und so auch die Herausgeber der Lesebücher traditionelle reformpädagogische Methoden wie Anschaulichkeit, Ganzheitlichkeit (statt einer einseitigen intellektuellen Verschulung) und eine generelle Orientierung am Kriterium der Kindgemäßheit von Stoffen und Darlegungsformen mit ein (vgl. o.). Während es den Reformpädagogen jedoch in erster Linie um die „Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde“²⁵ bzw. um die „Hebung seines Schatzes der ewigen Möglichkeit“ (BUBER 1986, S. 13) ging, waren die nationalsozialistischen Konzeptionen an den hierdurch zu erzielenden Wirkungen interessiert. So lehnt beispielsweise HÖLTERMANN die Beschränkung auf eine allein kognitive „rassenkundliche“ Wissensvermittlung im Hinblick auf ihre mangelnde Wirksamkeit bzw. Einwirkungskraft auf Anschauungen und Gefühlswelt des Kindes

25 Titel der 3. Internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg 1925.

ab: „Wissen ist hier eine zwar notwendige, aber keineswegs ausreichende Bedingung für erfolgreiches Wirken.“ (HÖLTER-MANN 1935, S. 513)²⁶

Es handelt sich bei der nationalsozialistischen Bezugnahme auf reformpädagogische Traditionen also nicht um eine Anlehnung an „spezifische reformpädagogische Intentionen“ (wie SCHOLTZ [1988, S. 222] mit AURIN postuliert), sondern vielmehr um eine (partielle) Übernahme von nun umfunktionalisierter Methoden der Reformpädagogogen (MILLER-KIPP 1988, S. 30). Das ist im nationalsozialistischen Interesse begründet, die radikale Weltanschauung adressatenorientiert und somit umso wirksamer propagandistisch, tief gehend und dauerhaft unter Kindern und Jugendlichen zu verbreiten, um sie so zu konformen und handlungsbereiten Nationalsozialisten zu „erziehen“. GREHN formuliert diese Intention explizit und bedauert zugleich, dass allein in der Volksschule die gewünschte absolute Indoktrination nicht möglich sei. Umso mehr bedürfe es daher der „Propaganda und Erziehung der Masse“ (FRANK 1973, S. 755; SIEGFRIED 1979, S. 291).

„Der Volksschule bleibt es nach Alter und Bildungsmöglichkeit ihrer Schüler versagt, jeden jungen Menschen bis zu dem Augenblick in ihre Führung zu nehmen, in dem seine weltanschauliche Entwicklung als gesichert gelten kann, in dem er beginnt, die wichtigsten, praktischen Folgerungen für die Gestaltung seines Lebens aus der Rassenlehre zu ziehen. Die rassische Erziehungstätigkeit der Volksschule hat daher nur die eine, aber in ihrer Wichtigkeit kaum zu überschätzende Aufgabe: Sie muß das Aufkeimen einer Weltanschauung, deren Grundlage die Rassenerkenntnis ist, ermöglichen und betreuen. Sie tut das, indem sie dem jungen Menschen die Grundlagen der Rassenerkenntnis mit auf den Weg gibt, ihm den Blick öffnet für das Sehen der rassischen Gegebenheiten, ihn erzieht zur Verantwortung und ihm damit wissenschaftlich, charaktermäßig und weltanschaulich ein Fundament schafft, auf dem sie zuversichtlich die weitere Entwicklung zum verantwortungsbewußten, deutschen Volksgenossen erwarten kann.“ (GREHN 1938, S. 116)

HOHMANN bezeichnet nun insbesondere das Lesebuch (allerdings schon in seiner Funktion ab der Jahrhundertwende) als eine „besondere Form der Propagandamittel“ (1988, S. 9) bzw. als ein politisches Erziehungsinstrument (ebd., S. 24), das der Schüler in der Regel nicht kritisch beleuchten konnte. Ebenso betont HASUBEK, „daß der aufgrund der didaktischen Konzeption des Lesebuchs und seiner methodischen Möglichkeiten bewußt zu bildende Le-

26 Ähnlich auch KÖHN (1936, S. 14): „Es kommt nicht so sehr darauf an, daß rassenkundliche Kenntnisse in lehrhafter, verstandesmäßiger Weise vermittelt werden, als darauf, daß die nordrassisch bestimmten Charakterwerte des deutschen Kindes ‚in Form‘ gebracht werden.“ (Vgl. ebenfalls GEFFERT 1936, S. 51)

sertypus der unmündige, unkritische Leser ist. ... Das Ziel des Unterrichts mit dem Lesebuch ist einzig die Gesinnungsbildung und die Vermittlung eines standardisierten ideologischen Wissens.“ (HASUBEK 1988, S. 49)

Die von MILLER-KIPP analysierten „Verführungsmittel“ des Nationalsozialismus, wie z.B. Pathos, Bildhaftigkeit, suggestive Wiederholungen, das Prinzip „Rausch statt Erkenntnis“ sowie Grundbegriffe als Schlagworte, Sätze als Parolen, wiederzugeben, (MILLER-KIPP 1988, S. 25 f.) repräsentieren auch typische Methoden und Stigmatisierung unterstützende Praktiken innerhalb der Lesebücher. Die in sehr weit greifender wissenschaftlicher Auseinandersetzung diskutierte Frage, inwieweit für die Zeit des Nationalsozialismus noch von Pädagogik, Erziehung, Bildung o.ä. gesprochen werden kann bzw. welche alternativen Termini zu verwenden seien (Pädagogik i.w.S., Verführung, Unpädagogik, Pseudopädagogik, Schwarze Pädagogik, Vitalkorrektur, Zerstörung der Person, Erziehung zum Tode u.a.) (LINGELBACH 1988, S. 47; TENORTH 1988, S. 259 f.; HERRMANN/OELKERS 1988, S. 11; MILLER-KIPP 1988, S. 26 ff.), ist angesichts solcher Kontinuitäten nicht mehr entscheidend.

Quellen und Literatur

Quellenauswahl

Unterrichtsmaterialien

Teubners Deutsches Unterrichtswerk:

- Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Ausgabe A für Jungen, Zweiter Teil für Klasse 2; Dritter Teil für Klasse 3. Leipzig/Berlin 1939.
- Deutsches Lesebuch für Volksschulen, 2. Schuljahr. Berlin 1938; Breslau 1937, 1938; Frankfurt a.M. 1936; Hannover 1938.
- Deutsches Lesebuch für Volksschulen, 3. und 4. Schuljahr. Berlin 1938; Breslau 1938; 1939.
- Deutsches Lesebuch für Volksschulen, 5. und 6. Schuljahr. Berlin 1935; 1936; Breslau 1935; Frankfurt a.M. 1935; 1937; Hannover 1938.
- Deutsches Lesebuch für Volksschulen: 7. und 8. Schuljahr. Kernteil. O.O., o.J.

DIEBOW, H.: Der ewige Jude. 265 Bilddokumente. Zentralverlag der NSDAP. München/Berlin 1937.

Hirts Deutsches Lesebuch. Ausgabe A: Oberschulen für Jungen und Gymnasien:

– Erster Teil, Klasse 1. Breslau 1939.

Hirts Deutsches Lesebuch. Ausgabe A: Oberschulen für Jungen, Gymnasien und Oberschulen in Aufbauform für Jungen.

– Fünfter Teil: Klasse 5, Breslau 1939.

– Sechster Teil: Klasse 6. Breslau 1940.

– Siebenter Teil: Klasse 7. Breslau 1940.

– Achter Teil: Klasse 8. Breslau 1940.

Hirts Deutsches Lesebuch für Berlin:

– Für das 3. und 4. Schuljahr. 6. Aufl., Breslau 1928 (11. Aufl. 1934).

– Für das 5. und 6. Schuljahr. 4. Aufl., Breslau 1932 (5. Aufl. 1933).

– Für das 7. und 8. Schuljahr. 2. Aufl., Breslau 1928.

Zeitgenössische Unterrichtshilfen und Kommentare

BENZE, R./PUDELKO, A.: Rassische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete. Frankfurt a.M. 1937.

BREUER, H.: Das Reichslesebuch. 2. Schuljahr im Mittelpunkt des Deutschunterrichts. Bochum 1941.

CRETIUS, P.: Deutschunterricht. Deutsches Wesen – Deutsche Sprache. Osterwieck 1934.

GEFFERT, H.: Das Reichslesebuch. In: Die Erziehung 12 (1936) 1, S. 49–59.

GRAMS, A.: Lesebuchgliederung und Schuljahrsbeginn. In: Die Neue Deutsche Schule 15 (1941), S. 286–293.

GREHN, J.: Das rassenkundliche Prinzip im Volksschulunterricht. Eine Betrachtung zur Lage des rassenkundlichen Unterrichts. In: Die Neue Deutsche Schule 12 (1938), S. 116–121.

GUTHMANN, J.: Kern- und Heimatteil. Das deutsche Volksschullesebuch. In: Deutsche Volkserziehung 3 (1936), S. 5–9.

HANKE, F.: Die Behandlung der Judenfrage in der Schule. In: Deutsche Volkserziehung 4 (1937), S. 82–87.

HERZOG, K./LÖCKEL, H.: Ratgeber für den Leseunterricht 5. und 6. Schuljahr. Langensalza u.a. 1936.

HÖFT, A.: Arbeitsplan für erbbiologischen und rassenkundlichen Unterricht in der Schule unter Berücksichtigung der Rassenpflege, Familienkunde und Bevölkerungspolitik. Osterwieck 1934.

HÖLTERMANN, A.: Rassenkunde im Deutschunterricht. In: Zeitschrift für deutsche Bildung 11 (1935) 1, S. 512–522.

- KEIPERT, H.: Die Judenfrage. In: MURTFELD, R. (Hrsg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Langensalza u.a. 1937, S. 312–315.
- KÖHN, W.: Die rassenkundliche Auswertung des Volksschullesebuches für das 5. und 6. Schuljahr. In: Deutsche Volkserziehung 3 (1936), S. 14–18.
- KONRAD, C.: Der Rassengedanke in der Schule. Grundfragen, Stoffe und Wege für die Praxis. Erfurt 1936.
- LIPPERT, W.: Deutschunterricht im Aufbruch. Eine Unterrichtskunde. Berlin 1939.
- MEHLEN, R.: Volkhafter Deutschunterricht. Besinnung und Wegweisung. Osterwieck/Berlin 1937.
- PASSE, J.: Lesebucharbeit nach den neuen Richtlinien. In: Die Neue Deutsche Schule 12 (1938), S. 37–43.
- PUDELKO, A.: Das erste Reichslesebuch und seine Gestaltung. In: Deutsche Volkserziehung 3 (1936), S. 1–5.
- SEIDENFADEN, TH.: Das Reichslesebuch. In: Die Neue Deutsche Schule 10 (1936), S. 197–205.
- THIES, W.: Zum Deutschen Lesebuch für Volksschulen. In: Die Neue Deutsche Schule 12 (1938), S. 620–623.

Ämtliche Erlasse, Richtlinien, Lehrpläne

- KLUGER, A. (Hrsg.): Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Breslau 1940 (ND: APEL, H.J./KLÖCKER, M. [Hrsg.]: Die Volksschule im NS-Staat. Köln/Weimar/Wien 2000).
- Richtlinien zur Schaffung neuer Lesebücher. In: Deutsche Volkserziehung 4 (1937), S. 119–123.
- Stoffverteilungsplan aus deutsche Sprache, Geschichte, Erdkunde, Lebenskunde, Rechnen u. Raumlehre und Naturlehre für die 6. bis 8. Schulstufe und aus Turnen für alle Schulstufen der Volksschulen von Tirol u. Vorarlberg. Reichsstatthalter in Tirol u. Vorarlberg (Hrsg.). Innsbruck o.J.

Literatur

- BUBER, M.: Reden über Erziehung. 7. Aufl., Heidelberg 1986.
- BURKE, K.: Die Rhetorik in Hitlers „Mein Kampf“. Frankfurt a.M. 1967.
- CORNI, G./GIES, H.: Blut und Boden. Rassenideologie und Agrarpolitik im Staat Hitler. Idstein 1994.

- DITHMAR, R.: Literaturunterricht und Kriegserlebnis im Spiegel der nationalsozialistischen Programmatik. In: HOHMANN, J.S. (Hrsg.): *Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933–1945*. Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 54–74.
- DERS.: Richtlinien und Realität. Deutschunterricht im Gymnasium nach der ‚Machtergreifung‘. In: DERS. (Hrsg.): *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Neuwied 1989.
- FRANK, H.J.: *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München 1973.
- GIESECKE, H.: *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*. 2. Aufl., Weinheim/München 1999.
- HASUBEK, P.: *Das Deutsche Lesebuch in der Zeit des Nationalsozialismus*. Hannover 1972.
- DERS.: Lesebuch und Politik. Zur didaktischen und methodischen Konzeption des nationalsozialistischen Lesebuchs. In: HOHMANN, J.S. (Hrsg.): *Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933–1945*. Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 33–53.
- HEINSEN, J.: *Das Lesebuch als politisches Führungsmittel*. München 1964.
- HELMER, H. (Hrsg.): *Die Diskussion um das Deutsche Lesebuch*. Darmstadt 1969.
- HERRMANN, U./OELKERS, J.: Zur Einführung in die Thematik. Pädagogik und Nationalsozialismus. In: DIES. (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft*. Weinheim/Basel 1988, S. 9–17.
- HOHMANN, J.S.: Einleitung. In: DERS. (Hrsg.): *Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933–1945*. Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 8–32.
- DERS./LANGER, H.: Stolz, ein Deutscher zu sein? Zur Geschichte des „Nationalstolzes“ im Deutschunterricht, Aufsatzerziehung und Lesebuch. In: DIES. (Hrsg.): *„Stolz, ein Deutscher zu sein ...“*. Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. Frankfurt a.M. 1995, S. 10–54.
- HOPSTER, N./NASSEN, U.: *Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus*. Paderborn u.a. 1983.
- HORTZITZ, N.: Die Sprache der Judenfeindschaft. In: SCHOEPS, J.H./SCHLÖR, J. (Hrsg.): *Antisemitismus. Vorurteile und Mythen*. Frankfurt a.M. 1995, S. 19–40.
- KEIM, W.: *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*. Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung; Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt 1995/1997.

- LAUF-IMMESBERGER, K.: Literatur, Schule und Nationalsozialismus. St. Ingbert 1987.
- LEHBERGER, R.: Fachunterricht und politische Erziehung: Beispiele aus Hamburger Volksschullehrbüchern. In: DERS./LORENT, H.-P. DE (Hrsg.): „Die Fahne hoch“. Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz. Hamburg 1986, S. 49–69.
- DERS.: Der „Umbau“ der Hamburger Volksschule. Eine Dokumentation schulpolitischer Maßnahmen in der Frühphase der NS-Zeit: In: DERS./LORENT, H.-P. DE (Hrsg.): „Die Fahne hoch“. Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz. Hamburg 1986, S. 15–33.
- LINGELBACH, K.CH.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt a.M. 1987.
- DERS.: „Erziehung“ unter der NS-Herrschaft – methodische Probleme ihrer Erfassung und Reflexion. In: KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1990, S. 47–64.
- LOSEMANN, V.: Rassenideologien und antisemitische Publizistik in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. In: BENZ, W./BERGMANN, W. (Hrsg.): Vorurteil und Völkermord. Entwicklungslinien des Antisemitismus. Bonn 1997, S. 304–337.
- MILLER-KIPP, G.: Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. In: HERRMANN, U./OELKERS, J.: Pädagogik und Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft. Weinheim/Basel 1988, S. 21–37.
- MINDER, R.: Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher. In: DÖBLIN, A. (Hrsg.): Minotaurus. Wiesbaden 1953.
- MOSSE, G.L.: Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt a.M. 1990.
- MÜLLER, W.: Schulwandbilder im Deutschunterricht zwischen 1933 und 1945. In: HOHMANN, J.S. (Hrsg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933–1945. Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 105–128.
- PLATNER, G./Schüler der Gerhart-Hauptmann-Schule in Kassel: Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tod. Köln 1988.
- RENTNER, G.: Wesenszüge und Wandlungen in den Deutschen Volksschullesebüchern. Frankfurt a.M. 1993.
- ROEDER, P.-M.: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule. Weinheim 1961.
- ROHRBACHER, S./SCHMIDT, M.: Judenbilder. Kulturgeschichte antijüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile. Reinbek 1991.

- RÜRUP, R. (Hrsg.): Jüdische Geschichte in Berlin. Berlin 1995.
- SCHOEPS, J.H./SCHLÖR, J. (Hrsg.): Antisemitismus. Vorurteile und Mythen. Frankfurt a.M. 1995.
- SCHOLTZ, H.: Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung. In: HERRMANN, U./OELKERS, J.: Pädagogik und Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft. Weinheim/Basel 1988, S. 221–241.
- DERS.: Schule unterm Hakenkreuz. In: DITHMAR, R. (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied 1989, S. 1–20.
- SIEGFRIED, K.-J.: Das deutsche Lesebuch in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Diskussion Deutsch 10 (1979), S. 280–306.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- VIÉTOR, W.: Reformpädagogik und Deutschunterricht. Eine gesellschaftlich-historische Analyse des Deutschunterrichts vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Leer 1989.
- WALK, J.: Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt a.M. 1991.

Adresse der Autorin:

Helga Völkening

Universität Potsdam, Institut für Pädagogik

PF 601553, 14415 Potsdam

hvoelk@rz.uni-potsdam.de

Die Rezeption der deutschen Pädagogik und deren Entwicklung in Japan¹

Einleitung

„Die Pädagogik bzw. Erziehungstheorie hat sich in Japan seit 60 Jahren, nämlich von der Meiji- über die Taisho- bis zur Showa-Periode, immer im engen Zusammenhang mit der modernen Pädagogik bzw. der modernen Erziehungstheorie der westlichen Länder entwickelt.“ (KAIGO 1973) Diese Aussage von TOKIOMI KAIGO (1901–1987), einem repräsentativen Erziehungshistoriker Japans, weist auf einen Grundzug der japanischen Pädagogik hin, der anhand einiger Daten konkretisiert werden kann: 1882 wurde die „Pädagogik“ von SHUJI ISAWA (1851–1917) veröffentlicht (ISAWA 1882), der später Direktor der Höheren Lehrerbildungsanstalt wurde. ISAWAs „Pädagogik“ war das erste japanische Buch, das mit diesem Titel publiziert wurde. Das Buch entstand aus seinen Mitschriften der Vorlesungen von A.G. BOYDEN, Direktor der Bridgewater Normal School in Massachusetts, die ISAWA, als er sich zur Untersuchung der Lehrerbildungssysteme in den USA aufhielt, gehört hatte. Nach seiner Rückkehr nach Japan bearbeitete er seine Notizen dieser Vorlesungen und publizierte auf dieser Grundlage sein Lehrbuch für die Lehrerbildungsanstalten; allerdings richtete er sich mit dem Buch auch an das allgemeine Publikum. Der größte Teil des Buches besteht aus Darstellungen aus dem Bereich der Psychologie, denen einige pädagogische Betrachtungen hinzugefügt sind. Schon aus dieser Struktur des Buches lässt sich schließen, dass ISAWA die Psychologie als Grundlage der pädagogischen Systematik auffasste und die erste japanische Pädagogik auf psychologische Befunde gründen wollte.

Im Jahr 1887 hielt der deutsche Gymnasiallehrer EMIL HAUSKNECHT (1853–1927) auf Einladung der Meiji-Regierung an der Universität für Humanwissenschaften, dem Vorgänger der Kaiserlichen Universität Tokyo,

1 Vortrag aus Anlass der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Technische Universität Braunschweig am 2.7.2005.

zum ersten Mal in Japan Vorlesungen über Pädagogik (KIUCHI/OHTO 1998). HAUSKNECHT war nach dem Studium an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität Lehrer an verschiedenen Gymnasien in Berlin, bevor er nach Japan kam. In den Jahren 1887–1890 übernahm er an der Kaiserlichen Universität Tokyo die Vorlesungen für Pädagogik (genauer gesagt: Didaktik). Seine Vorlesungen beruhten auf HERBART und der herbartianischen Pädagogik, wobei u.a. die Bücher von WILHELM REIN als Lehrmaterial verwendet wurden. Unter den Zuhörern seiner Vorlesungen waren TOMERI TANIMOTO, GEN'ICHI YUHARA, SUEMATSU INAGAKI usw. Sie trugen später als Hochschullehrer ebenfalls Pädagogik auf der Grundlage der Theorie von HERBART vor, so dass an den Lehrerbildungsanstalten die herbartianische Formalstufentheorie als „Didaktik“ für die elementare Schulbildung eingeführt wurde. Diese Stufentheorie wirkte auch als Modell für den Lehrplan. Auf diese Weise kam es zu einer Verbreitung der HERBARTSchen und der herbartianischen Pädagogik in Japan. Überraschenderweise liegt auch heute, 120 Jahre nach ihrer Einführung, die herbartianische „Formalstufentheorie“, wenn auch in gekürzter Form mit drei Stufen (Einführung, Entwicklung und Zusammenfassung), dem didaktischen Konzept des Lehrplans in der Grundschule zugrunde.

Die Pädagogik in Japan hat also als Fach ihren Anfang als Verpflanzung der westlichen Pädagogik genommen. Wie ich im Folgenden noch im Detail ausführen werde, hat sie sich insbesondere in enger Verbindung mit der deutschen Pädagogik entwickelt, die auch auf die spätere Entwicklung der Pädagogik in Japan tiefen Einfluss genommen hat. Der akademische Austausch von Wissenschaftlern hat also eine große Rolle für die Bildung und Entwicklung der japanischen Pädagogik gespielt, die Bedeutung der ausländischen Lehrer, die von der japanischen Regierung eingeladen wurden (die so genannten „angestellten Ausländer“), und die der japanischen Studenten, die in westlichen Ländern studiert haben, war besonders groß. Vor diesem Hintergrund wird nun die Entwicklung der Erziehungsphilosophie und des Bildungsdenkens in Japan seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert skizziert.

Die Meiji Periode (1868–1912)

Die feudale Edo-Regierung hatte einen Handelsvertrag mit einigen westlichen Ländern, einschließlich Preußen, abgeschlossen, war im Hinblick auf die Modernisierungspolitik aber hauptsächlich von Frankreich und England abhängig. Diese Bindung der Feudalregierung, die den Bedarf am Studium der englischen und französischen Wissenschaft erhöhte, wurde der neuen Meiji-

Regierung überliefert. In der Bildungspolitik kann man dies mit dem folgenden Beispiel illustrieren: Als 1872 das neue Schulsystem („Gakusei“) festgelegt wurde, erwog man zuerst nach dem französischen Modell die Einführung des Großgebietsystems, das ganz Japan in acht große Schulgebiete aufteilte, wobei jedes Schulgebiet eine Hochschule im Mittelpunkt haben sollte. Dieses Modell scheiterte jedoch, weil es nicht gut zur japanischen Realität passte. In dieser Situation konnte die deutsche Wissenschaft ihre Existenzberechtigung behaupten, indem sie die japanischen Staatsmänner ihre hohe Wissenschaftlichkeit und ihre praktische Anwendbarkeit erkennen ließ. In der Folge musste die deutsche Wissenschaft mit verschiedenen Mitteln nach Japan verpflanzt und von der japanischen Gesellschaft rezipiert werden, die gerade in die Modernisierungspolitik einstieg. Ich werde hier nicht detailliert auf die Einzelheiten eingehen, aber insgesamt war es bemerkenswert, dass die westliche Wissenschaft und Technologie überwiegend durch die Vermittlung der „angestellten Ausländer“ und der japanischen Studenten, die im Ausland studiert hatten, stattfand, also durch eine Personalvermittlung.

Die Grundlage zur Verpflanzung der deutschen Wissenschaft wurde von der Meiji-Regierung gelegt, die 1881 eine politische Richtungsänderung hin zu einer Orientierung an Preußen-Deutschland vornahm. In diesem Kontext entstand eine Art „Deutschlandversessenheit“, d.h. die Tendenz zu einer politischen Orientierung, derzufolge die Modernisierung Japans gerade durch die Übernahme der Wissenschaft und Technologie, die im historischen Klima Deutschlands entstanden waren, gefördert werden sollte. Diese Orientierung an Preußen-Deutschland war jedoch „kein Resultat einer von selbst gewachsenen Atmosphäre“, sondern Ergebnis der „politischen Einmischung“. (INOUE 1969) Der damalige Staatssekretär und spätere Kultusminister KOWASHI INOUE, der im Stab von TOMOMI IWAKURA und HIROBUMI ITOH hinter den Kulissen agierte, erläuterte im November 1881, warum die Rezeption der deutschen Wissenschaft gefördert werden sollte:

„Heutzutage findet man diejenigen, die Holländisch lernen, nur noch im medizinischen Bereich. Juristen und Humanwissenschaftler benutzen ausschließlich Englisch und Französisch. Es ist eine natürliche Tendenz, dass diejenigen, die Englisch lernen, gewisse Sympathie für das Ethos der britischen Kultur entwickeln, während sich diejenigen, die Französisch lernen, nach der politischen Kultur Frankreichs sehnen. Unter den europäischen Ländern heute besitzt nur Deutschland Eigenschaften, die mit der Situation unserer japanischen Nation Ähnlichkeit haben. Wenn wir das konservative Ethos richtig bewahren wollen, sollten wir doch das Studium der deutschen Wissenschaften fördern und somit die übermäßige Tendenz zum Anglizismus zur Auflösung bringen.“ (INOUE 1970)

Diese politische Richtungsänderung war eine Art Staatsstreich, der von ITOH und IWAKURA initiiert wurde, um die demokratische Fraktion innerhalb der Regierung zu vertreiben und die konstitutionelle Monarchie zu realisieren. Die deutsche Wissenschaft wurde eher als praktische Wissenschaft angesehen, mit deren Hilfe man die politischen Aufgaben nach dem Staatsstreich effektiv behandeln könnte, und es brauchte noch einige Zwischenstufen, bis die deutsche Wissenschaft wirklich als Grundlage für die japanische Staatspolitik verpflanzt wurde. In diesem Zusammenhang setzte sich INOUE für die Förderung der deutschen Wissenschaft ein, um „das konservative Ethos richtig bewahren“ zu können. Wie INOUE es beabsichtigt hatte, nahm die deutsche Wissenschaft in der Folgezeit die zentrale Stelle in der staatlichen Akademie Japans ein, und das epochemachende Phänomen in der modernen Geschichte Japans, nämlich die sog. „Neigung zu Deutschland“, ging weiter. Auch wenn diese „Neigung zu Deutschland“ ein Resultat der „politischen Einmischung“ war, wäre das Phänomen freilich gar nicht zustande gekommen, wenn man nicht bereits zuvor die Kenntnisse über Deutschland kultiviert hätte und Deutschland als ein Indikator für die Modernisierung erschienen wäre.

Die wissenschaftlichen Beziehungen zu Deutschland waren bereits gegen Ende der Feudalzeit intensiv durch die Beschäftigung mit der deutschen Medizin gepflegt worden, was zur Einladung deutscher Mediziner an die Medizinschule (Ostschule), den Vorgänger der Kaiserlichen Universität Tokyo, geführt hatte. Was die Studenten betrifft, wurde Deutschland bei der Einführung des Systems zur Förderung des Auslandsstudiums als Schwerpunktland neben Frankreich und Großbritannien ausgezeichnet. Dies basierte auf dem Auswahlprinzip, dass die Studienfächer je nach dem, welche Vorteile das betreffende Land bot, gewählt werden sollten.

Gefördert durch das 1875 eingeführte Stipendiensystem des Kultusministeriums nahm daraufhin die Zahl der Studenten, die nach Deutschland gingen, drastisch zu. 80 Prozent der Stipendiaten des Kultusministeriums, die während der Meiji-Periode ins Ausland gingen, wählten Deutschland als Aufenthaltsort. Als Deutschland nach der politischen Richtungsänderung von 1881 zum Indikator für Modernisierung wurde, waren es gerade die aus Deutschland zurückgekehrten Studenten, die den Verband der deutschen Wissenschaft als „eine Gesellschaft für die Förderung der Staatsgewalt gegen Demokratie“ gründeten und damit die Förderungspolitik der deutschen Wissenschaft effektiv übernahmen.

Die Rezeption der deutschen Pädagogik in Japan fängt in der dritten Phase an, die auf die erste Phase (die ersten zehn Jahre nach der Meiji-Restauration) unter amerikanischem Einfluss, und die zweite Phase (im zweiten Jahrzehnt

der Meiji-Zeit) unter britischem Einfluss, folgt. Die darauf folgende dritte Phase, d.h. das dritte Jahrzehnt der Meiji-Zeit, ist durch den starken Einfluss der herbartianistischen Pädagogik gekennzeichnet.

Die Einladung des Herbartianers HAUSKNECHT an die Universität für Humanwissenschaften, die später ebenfalls in die Kaiserliche Universität Tokyo integriert wurde, korrespondierte mit den bereits erwähnten politischen Änderungen der Meiji-Regierung. Konsequenterweise wurde der Aufbau des Bildungssystems nach dem Modell des deutschen Schulsystems vorangetrieben. Es war JINTARO OSE (1865–1944), der neben HAUSKNECHT zur Entwicklung der pädagogischen Theorie in Japan erheblich beigetragen hat, nachdem er die deutsche Pädagogik intensiv studiert hatte. OSE lehrte Pädagogik an der Höheren Lehrerbildungsanstalt und an der Universität für Humanwissenschaften, die damals noch keinen Lehrstuhl für Pädagogik hatte. OSES Einfluss war dadurch enorm, dass er z.B. die staatliche Prüfung der Schullehrer einführt und Lehrbücher für die Lehrerbildungsanstalt schrieb. OSE veröffentlichte 1891 seine „Pädagogik“, die als Modell für pädagogische Bücher in der Folgezeit diente (OSE 1891). In diesem Buch stand zwar die Beschäftigung mit der deutschen Pädagogik im Mittelpunkt, OSE zielte aber gleichzeitig auf den Aufbau einer „Schulpädagogik“. Er wollte die Theorien der deutschen Pädagogen, die für ihn an der Spitze der modernen Pädagogik standen, detailliert analysieren und sie in eine einfache Sprache übersetzen. Die „Pädagogik“ von OSE bestand in ihrer Konstruktion aus der Erörterung des Wesens der Erziehung, der Rechts- und Pflichtfragen in der Erziehung, der Erziehungstechnik, der Erziehungsbereiche, von Didaktik und Lehrmethode in den einzelnen Fächern. Sie folgte also in Form und Inhalt der Schulpädagogik der Herbartianer.

Etwa zur selben Zeit kam SEIICHI NOJIRI, der seit 1886 in Deutschland studiert hatte, nach Japan zurück und lehrte ab 1890 an der Höheren Lehrerbildungsanstalt herbartianische Pädagogik. Die weiter oben bereits erwähnten Schüler von HAUSKNECHT (TANIMOTO, YUHARA, INAGAKI etc.) bemühten sich damals ebenfalls darum, die herbartianische Pädagogik in Japan weiter zu entwickeln. Mit diesen Bemühungen erreichte die Rezeption der herbartianischen Pädagogik in Japan eine Blütezeit, die etwa 10 Jahre dauerte.

In den 30er Jahren der Meiji-Periode (1897–1906) veröffentlichte TOMERI TANIMOTO, ein leidenschaftlicher Anhänger der herbartianischen Pädagogik, seine Theorie der Sozialpädagogik (TANIMOTO 1898). Diese Theorie basierte auf Überlegungen von OTTO WILLMANN, PAUL BERGEMANN, FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER, PAUL NATORP u.a. Besonders zahlreich wurden BÜCHER VON BERGEMANN UND NATORP ins Japanische übersetzt und veröffentlicht, und sie gewannen im Einklang mit der gesellschaftlichen Tendenz

damals großen Einfluss. In den letzten Meiji-Jahren (ab ca. 1910) sowie in den ersten Taisho-Jahren wurde schließlich die „Experimentelle Pädagogik“ durch die Übersetzung der Bücher von WILHELM AUGUST LAY und ERNST MEUMANN in Japan eingeführt. Der Ansatz der Experimentellen Pädagogik, der die Erziehungsfragen aus naturwissenschaftlicher Perspektive behandelte, bildete ebenfalls eine Strömung der pädagogischen Forschung in Japan.

Die Taisho-Periode (1912–1926)

Die Hauptströmung der pädagogischen Theorie in der Taisho-Periode entwickelte sich aus der Kritik an der naturwissenschaftlichen Orientierung seit 1897. Diese Kritik an der positivistischen Tendenz der modernen Pädagogik führte zugleich zu einer idealistischen Auslegung der Erziehung in der modernen Zeit (KIUCHI 1997).

Als Theorien, die die naturwissenschaftliche Orientierung kritisierten und idealistische Interpretationen der Erziehung anboten, wurden insbesondere die „Persönlichkeitspädagogik“, die im engen Zusammenhang mit der Theorie von RUDOLF EUCKEN stand, und der pädagogische Neukantianismus, besonders in der Variante, die sich auf PAUL NATORP (1854–1924) bezog, beachtet. NATORP war bereits in den 30er Jahren der Meiji-Periode durch seine „Sozialpädagogik“ bekannt geworden, wurde aber zu der Zeit als Neukantianer neuinterpretiert. Neben dem Buch „Sozialpädagogik“ wurden seine Werke „Philosophie und Pädagogik“ und „Allgemeine Pädagogik“ viel gelesen und Übersetzungen davon veröffentlicht. Es war das Buch „Probleme der kritische Pädagogik“ (SHINOHARA 1922) von SUKEICHI SHINOHARA (1876–1957), das auf der Basis von NATORPs Erziehungstheorie die idealistische Pädagogik des Neukantianismus zusammenfasste. Dieses Buch wird als die erste pädagogische Theoriediskussion in Japan hoch bewertet.

In diesem Zusammenhang wurde auch die PESTALOZZI-Auslegung von NATORP bekannt, die die Entstehung der neuen PESTALOZZI-Studien in Japan veranlasste, als deren repräsentative Werke „Die Pädagogik Pestalozzis“ von ARATA OSADA (1887–1961; OSADA 1927) und 1934 die „Studie zur Grundidee Pestalozzis“ von MASAO FUKUSHIMA (1889–1976) veröffentlicht wurden (FUKUSHIMA 1934). Diese Werke bildeten die theoretische und geistige Grundlage für die „Pestalozzi-Bewegung“ in Japan.

Während der Taisho-Periode, die durch den „Strom der Taisho-Demokratie“ gekennzeichnet wird, zog auch die amerikanische Pädagogik, unter anderem die Theorie von JOHN DEWEY, wieder allgemeine Aufmerksamkeit auf sich, und sie gewann an Einfluss als pädagogische Theorie. Im Jahr 1900 wurde „The School and Society“ von DEWEY ins Japanische übersetzt. Auf DEWEY wurde das japanische Publikum nach dem Zweiten Weltkrieg (nach 1945) zum dritten Mal aufmerksam gemacht.

Seit 1921 hat die Rezeption der pädagogischen Theorie, die sich in der Tradition der Erziehungstheorie WILHELM DILTHEYS befand, als Kulturpädagogik sehr stark an Bedeutung gewonnen. Die pädagogische Welt in Japan lässt sich bis etwa 1929 durch diese Kulturpädagogik charakterisieren. Wegbereiter dafür war das 1923 veröffentlichte Buch von ARATA OSADA „Grundfragen der modernen Erziehungsphilosophie“. Danach wurde eine Reihe an Büchern dieser Schule hintereinander publiziert, z.B. die „Neue Studie der Kulturpädagogik“ (1926) von IWAZO OTOTAKE sowie „Kulturpädagogik und Neue Erziehung“ (1925) und „Die kulturpädagogische Theorie der Dilthey-Schule“ (1926) von MUNETOSHI IRISAWA. Die Erörterung der deutschen Kulturpädagogik hat sich, konzentriert auf EDUARD SPRANGER und THEODOR LITT, weiter entwickelt, und ihr Studium setzt sich bis heute intensiv fort.

Warum hat die deutsche Kulturpädagogik in Japan eine solch hohe Blüte erreicht? Die Antwort auf diese Frage steht in enger Beziehung mit der Entstehung der akademischen Pädagogik in Japan. Pädagogen wie SHIGENAO KONISHI, SUKEICHI SHINOHARA und etwas später ARATA OSADA kritisierten die zeitgenössische Pädagogik, die sich im engeren Sinne als „Schulpädagogik“ darstellte, mit der Absicht, diese zu überwinden. Sie wandten sich in ihren Schriften also gegen diese herbartianistische „Schulpädagogik“, indem sie sich zugleich der „Neuen Erziehung“, die damals in den westlichen Ländern aufkam, zuwandten. Dabei suchten sie in der Philosophie, namentlich in der deutschen kritischen Philosophie und Lebensphilosophie, eine Abstützung für ihre Kritik und Überwindung des Herbartianismus. Damit zielten sie zugleich auf eine neue akademische Konstruktion der Pädagogik. Dies hängt übrigens mit einer anderen zeitgenössischen Bewegung in Japan zusammen: Die pädagogische Welt in Japan, die um 1924 bzw. 1925 die These vertrat, Pädagogik solle Kulturpädagogik sein, verstärkte seit 1926 allmählich die nationalistische Tendenz, die allerdings schon vorher als Unterströmung latent existiert hatte. Die „Kulturpädagogik“, die auf einem universalistischen Humanismus beruhte, wurde eher als konträre Theorie gegen diese nationalistische Strömung entworfen.

Die frühe Schowa-Periode (1926–1945)

Aus der Sicht des Bildungswesens bemerkenswert war in dieser Zeit die Gründung der ersten Pädagogischen Hochschulen im Jahr 1929 in Tokyo und Hiroshima, wobei an der Fakultät für Humanwissenschaften in Tokyo eine „pädagogische Abteilung“ eingerichtet wurde. Damit wurde die Pädagogik zum Gegenstand der akademischen Forschung an der Universität. Bis dahin gab es an den beiden Kaiserlichen Universitäten Tokyo und Kyoto nur einen kleinen Lehrstuhl für Pädagogik mit einem oder zwei Professoren (im Fall von Kyoto: „Pädagogische Didaktik“) innerhalb der philosophischen Abteilung der Fakultät für Literatur. An den beiden höheren Lehrerbildungsanstalten Tokyo und Hiroshima waren nur ein oder zwei Lehrer für das Fach „Psychologie und Pädagogik“ zuständig, die aber hauptsächlich zur Gestaltung der Schulverwaltung, des Schulrechts und des Bildungswesens lehrten. Die japanischen Pädagogen suchten die akademische Grundlage dieser neuen „Hochschulpädagogik“ in der deutschen „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, die in den 1920er Jahren in Deutschland dominierte.

ARATA OSADA hielt sich 1928/29 an der Universität Leipzig auf und studierte bei THEODOR LITT. Nach seiner Rückkehr nach Japan trat er die Professur an der Pädagogischen Hochschule Hiroshima an und übernahm Forschung und Lehre im Gebiet der Erziehungsphilosophie und der Erziehungsgeschichte. An der Pädagogischen Hochschule Tokyo lehrte JINTARO OSE europäische Erziehungsgeschichte. IWAZO OTOTAKE, der hier für die japanische Erziehungsgeschichte verantwortlich war, veröffentlichte 1926 seine „Neue Studie der Kulturpädagogik“, und SUKEICHI SHINOHARA, der etwas später die Professur antrat, übernahm die Vorlesung „Allgemeine Pädagogik“. An der Kaiserlichen Universität Tokyo trat MUNETOSHI IRISAWA nach seiner Rückkehr aus Deutschland die Professur und das Amt des Abteilungsdirektors an und publizierte 1926 „Die Kulturpädagogik der Dilthey-Schule“. TOKIOMI KAIGO, außerordentlicher Professor für Pädagogik, veröffentlichte eine Arbeit über die „Philosophie und Pädagogik der Dilthey-Schule“ (1926) und, unter Mitarbeit von SHUNSAKE MURAKAMI, eine Studie zur „Kulturphilosophie und Pädagogik bei Litt“ (1929).

In der Zeit vom 11. September 1936 bis 16. Oktober 1937 besuchte EDUARD SPRANGER als Austauschprofessor Japan. Mit seinen 70 Vorlesungen, Seminaren und Vorträgen, die er an der Kaiserlichen Universität Tokyo und anderen staatlichen sowie privaten Hochschulen und bei den Tagungen akademischer Gesellschaften in ganz Japan gehalten hat, hat er beim japanischen Publikum eine große Resonanz gefunden. Wie bereits erwähnt, war

SPRANGER schon seit längerem in den pädagogischen Kreisen Japans als einer der wichtigsten Schüler Diltheys und als Gründer der Kulturpädagogik bekannt. 1926 war sein Buch „Lebensformen“, 1932 die „Psychologie des Jugendalters“ und 1935, kurz vor seiner Reise nach Japan, der Band „Kultur und Erziehung“ in japanischer Übersetzung veröffentlicht worden. Deshalb war sein Japan-Besuch für die pädagogische Welt Japans ein erfreuliches Ereignis, und in der Tat hat sein Besuch die pädagogischen Forschungen in Japan entscheidend geprägt. SPRANGERS Position als Gesandter der nationalsozialistischen Regierung hat seinem Japan-Besuch allerdings einen hochpolitischen Charakter gegeben, wobei bis heute kontrovers diskutiert wird, inwieweit SPRANGER sich als Repräsentant des nationalsozialistischen Deutschland sah oder ob er diese Funktion eher beiläufig in Kauf nahm (vgl. HIMMELSTEIN i.Dr.; SAKAKOSHI i.Dr.). Unabhängig von SPRANGERS eigener Einschätzung kann man festhalten, dass sowohl in Deutschland als auch in Japan die Vorstellung herrschte, durch SPRANGERS Ruhm und seine Kulturphilosophie die kulturelle Überlegenheit der beiden Länder zu bestätigen und dadurch auch zu einer Intensivierung des kulturellen Austausches zwischen Deutschland und Japan als eines Teils der je nationalen Bildungspolitik zur verstärkten Proklamierung des deutsch-japanischen Faschismus beizutragen. Soweit wir feststellen können, gibt es japanische Übersetzungen von 35 Büchern SPRANGERS sowie von 83 wissenschaftlichen Artikeln inkl. Zeitungsartikeln und 9 bearbeitete Lehrbücher für Deutsch an den Hochschulen und Gymnasien.

Neben der wissenschaftlichen spielte selbstverständlich auch die politische Entwicklung eine bedeutende Rolle. Zwischen 1930 und 1936 gab es in Japan mehrere Putschversuche, wobei am 15. Mai 1932 und am 26. Februar 1936 die seinerzeit regierenden Ministerpräsidenten ermordet wurden. Dies führte zu einer Verstärkung des Nationalismus und der staatlichen Kontrolle des Denkens und der Erziehung in Japan. In dieser Situation wurde auch die nationalistische Pädagogik unter Rückgriff auf die nationalsozialistische Erziehungswissenschaft und die politische Pädagogik der NSDAP gestärkt. Beispiele dafür sind die Werke „Politische Erziehung in Deutschland“ (1940) von YOJI SHINOHARA, „Hegel und die Idee der Nationalpädagogik“ (1942) von HIROSHI MAEDA und „Nationalpädagogik“ (1944) von ARATA OSADA sowie die Übersetzungen von Werken ERNST KRIECKS („Erziehungsphilosophie“ 1943) und ALFRED BAEUMLERS („Volk und Erziehung“ 1945).

Die späte Showa-Periode (ab 1946)

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde von der Besatzungsmacht eine vollständige Umorientierung des japanischen Staatssystems angestrebt. Dementsprechend haben auch das Bildungssystem und die Bildungsidee eine grundsätzliche Wende erlebt, für die die amerikanische Erziehung, die eine Bildungsdelegation aus den USA nach Japan brachte, als Modell fungierte. Im Hinblick auf die pädagogische Idee und Theorie beeinflusste besonders der Empirismus bzw. Pragmatismus von DEWEY die pädagogische Welt in Japan. Nach vielen Diskussionen über Empirismus bzw. Pragmatismus kam man aber zu der Feststellung, dass es schwierig ist, eine prinzipielle Ansicht über die Kontur der neuen Erziehung zu gewinnen. In dieser Situation zeigten die Erziehungswissenschaftler, die in ihrer Jugendzeit deutsche Philosophie und deutsche Pädagogik studiert hatten und als Hochschullehrer pädagogische Forschung durchführten, eine Rückkehr zur deutschen Pädagogik, indem sie in der deutschen Philosophie und Pädagogik die Grundlage zur philosophischen Betrachtung der pädagogischen Ideen und Ideale suchten. Zu den für diese Strömung repräsentativen Forschern gehörten ARATA OSADA (Präsident der Japanischen Gesellschaft für Pädagogik), EIJIRO INATOMI (Präsident der Japanischen Gesellschaft für Erziehungsphilosophie), SUKEICHI SHINOHARA (Pädagogische Hochschule Tokyo), TSUNEO HOSOYA (Tohoku-Universität), MASAFUMI SUGITANI (Universität Hiroshima) und AKIRA MORI (Universität Osaka). Natürlich gab es auch zahlreiche Wissenschaftler, die einst deutsche Pädagogik studiert hatten und nach dem Krieg ihren Schwerpunkt auf das Studium der amerikanischen Pädagogik, insbesondere die Erziehungstheorie DEWEYS, verlegten. Beispiele dafür sind KAORU UEDA (Kulturministerium, später Universität Nagoya und Pädagogische Universität Tokyo), TAKESHI OURA (Pädagogische Universität Tokyo) usw.

Hier möchte ich meine besondere Aufmerksamkeit auf AKIRA MORI (1915–1976) richten. MORI hielt sich 1952 als erster japanischer DAAD-Stipendiat nach dem Krieg in der Bundesrepublik Deutschland auf. Nach seiner Rückkehr nach Japan veröffentlichte er 1954 das Buch „Was die deutsche Erziehung andeutet“. 1955 publizierte er seine Übersetzung von JASPERS' „Idee der Universität“ (JASPERS 1955), veröffentlichte danach „Praktizität und Innerlichkeit der Erziehung“ (1955), eine kritische Reflexion der Moralerziehung. Durch seine Kritik an DEWEYS Empirismus fundierte MORI später seine Pädagogische Anthropologie der Menschwerdung. Das 1960 veröffentlichte Meisterwerk „Pädagogische Anthropologie – Erziehung als Menschwerden“ ist ein umfangreiches Buch mit mehr als 890 Seiten und eine Glanzleistung, die die

japanische Pädagogik noch vor der Debatte über „Pädagogische Anthropologie“ in der Bundesrepublik Deutschland hervorgebracht hat (MORI 1960).

Die andere verdiente Persönlichkeit, die durch die Vor- und Nachkriegszeit hindurch die deutsche Pädagogik, besonders die von THEODOR LITT, intensiv untersucht und damit die Stadt Hiroshima zum „Mekka der Forschung der Deutschen Pädagogik“ in Japan gemacht hat, war MASAFUMI SUGITANI (1910–1992). SUGITANI ist Schüler von ARATA OSADA und zugleich mein Lehrer. SUGITANI untersuchte sehr detailliert die Strömungen der deutschen Pädagogik von der Vorkriegszeit bis zur Nachkriegszeit und gab einen Überblick über diese Strömungen. Sugitani, der das philosophische und pädagogische Denken von THEODOR LITT gut verarbeitet hat, publizierte 1954 das Buch „Moderne Philosophie und Pädagogik“ und systematisierte damit die Pädagogik (SUGITANI 1954). Gleichzeitig bildete er zahlreiche Nachwuchswissenschaftler aus, die später die Forschung der deutschen Pädagogik in Japan vertraten, u.a. erstrangige SPRINGER-Forscher wie KAZUO NAGAI und NOBORU MURATA.

Von den 1950er Jahren bis zum Anfang der 1960er Jahre rezipierte die japanische Gedankenwelt im Zusammenhang mit der damaligen ersten gesellschaftlichen Situation den europäischen Existentialismus. Zudem stellte sich in der Erziehungswelt die politische Konfrontation zwischen der Regierung und der Lehrgewerkschaft als besorgniserregend dar. In einer derartigen Situation bildete das Problem der existentialistischen Pädagogik und deren Überwindung gerade die zentrale Frage der akademischen Gemeinschaft. In dieser Zeit besuchte OTTO FRIEDRICH BOLLNOW 1959 als Vertreter Deutschlands die „Internationale Tagung der Erziehung“ in Tokyo, die von der Japanischen Gesellschaft für Pädagogik organisiert wurde. Danach besuchte er weitere fünfmal Japan und übte dadurch erheblichen Einfluss auf die pädagogische Welt Japans aus, besonders aber auf die Forschung im Bereich der Erziehungsphilosophie, der Pädagogischen Anthropologie und der Geschichte des pädagogischen Denkens.² Sein Interesse blieb nicht nur auf den Bereich der Philosophie und Pädagogik beschränkt, sondern erstreckte sich ganz breit über Linguistik, Literatur, Kunst und Architektur (als Frage des „Raums“ und zum „Wohnhaus des Menschen“ sowie zur Naturumwelt). Von seinen 40 Büchern wurden 28 ins Japanische übersetzt und veröffentlicht. BOLLNOW setzte sich auch für den akademischen Austausch zwischen

2 In meiner eigenen Masterarbeit „Kyoikugaku no jitsuzontetsugaku teki kenkyu (Studien zur existenzialistischen Philosophie der Pädagogik“ (Ogasawara 1961) habe ich mich ebenfalls hauptsächlich mit Bollnows pädagogischer Theorie befasst.

Deutschland und Japan ein. Er veranstaltete an der Universität Tübingen speziell für japanische Studenten, die hier studierten, ein besonderes Seminar. Dies brachte zahlreiche „Bollnow-Fans“ hervor, und sein Einfluss bleibt bis heute beträchtlich. Als repräsentatives Werk der japanischen BOLLNOW-Studien kann man die „Pädagogische Anthropologie von Bollnow“ (1972) von HIDEAKIRA OKAMOTO et al. nennen (OKAMOTO et al. 1972).

Schließlich interessierten sich in den 70er Jahren unter dem Einfluss des Marxismus ziemlich viele japanische Erziehungswissenschaftler für die Didaktik und das Studium der Erziehungsgeschichte in der DDR (Fröbelforschung usw.). Auch diese Forschungsrichtung hatte beträchtlichen Einfluss auf die japanische Erziehungswelt.

Persönliches Schlusswort

Ich selbst studierte 1972/73 als Stipendiat der Alexander-von-Humboldt-Stiftung an der Universität Bonn. Die Tatsache, dass meine beiden Lehrer, nämlich ARATA OSADA und MASAFUMI SUGITANI, bei THEODOR LITT studiert hatten, führte auch mich dazu, die Universität Bonn als Aufenthaltsort zu wählen. Mein Betreuer war der Kantianer WOLFGANG RITZEL und mein Forschungsthema war das „Studium der pädagogischen Forschungsmethode“. Meine Deutschkenntnisse für mündliche Konversation waren jedoch für einen intensiven Gedankenaustausch noch nicht ausreichend. Auch wegen der Verpflichtungen an meiner Universität musste ich meinen Aufenthalt nach 14 Monaten beenden und nach Japan zurückkehren. 1980 hatte ich erneut die Gelegenheit, mich mit Unterstützung der Humboldt-Stiftung an der Universität Bonn aufzuhalten. Diesmal betreute mich JOSEF DERBOLAV, der zuvor schon einmal in Japan gewesen war. In diesem Jahr wurde gerade der 100. Geburtstag von THEODOR LITT begangen. DERBOLAV veranstaltete im Wintersemester ein Hauptseminar zum Thema „Philosophie und Pädagogik von Theodor Litt“, an dem ich teilgenommen habe. Am 5. und 6. Dezember desselben Jahres wurde an der Universität Bonn das 100. Jubiläumsfest für LITT von DERBOLAV und FRIEDHELM NICOLIN veranstaltet. Ich hatte die Gelegenheit, an dem Jubiläumsfest teilzunehmen, und war tief beeindruckt. Inzwischen hatte ich für mein Forschungsthema „Pädagogische Forschungsmethode“ auch die Universitäten Tübingen, Konstanz und Marburg besucht, um bei BOLLNOW die „hermeneutische Methode“, bei WOLFGANG BREZINKA die „empirische Methode“ und bei WOLFGANG KLAFKI die „kritische Metho-

de“ zu studieren. Dies führte zur Vertiefung des Studienaustausches. Nach der Rückkehr nach Japan führte ich aufgrund meiner Erfahrung aus den Seminaren an der Universität Bonn mein eigenes Seminar an der Graduate School der Universität Hiroshima zum Thema „Deutsche Pädagogik“ durch. Damit befestigte ich an der Universität Hiroshima die Erforschung der deutschen Pädagogik, die von meinen Lehrern aufgebaut worden war. 1988 besuchte ich zum dritten Mal die Universität Bonn, wo in der Zwischenzeit RUDOLF LASSAHN als Nachfolger DERBOLAVS tätig war. Während dieses Deutschlandaufenthalts bekam ich zudem eine Einladung von HEIN RETTER an die TU Braunschweig und von dem Fröbel-Forscher HELMUT HEILAND an die Universität Duisburg. Durch ihre Einladungen hatte ich die Gelegenheit, an verschiedenen Universitäten Vorträge zum Thema „Die Kinderprobleme des modernen Japan“ zu halten. Danach besuchte ich auf Einladung des DAAD WOLFGANG KLAFKI an der Universität Marburg und weiterhin auf Sondereinladung der Humboldt-Stiftung HEINZ-ELMAR TENORTH an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Zum Schluss will ich knapp über die schwierige Situation des heutigen Japan bezüglich des Studiums und der „Erforschung der deutschen Pädagogik“ berichten. Seit den 1990er Jahren hat die Zahl der Studenten, die europäische Sprachen wie Deutsch oder Französisch studieren, im Zusammenhang mit der Hochschulreform in Japan drastisch abgenommen. Auf der anderen Seite wurde das Lernen der englischen Sprache weiter verstärkt, und die Zahl der Studenten, die als zweite Fremdsprache Chinesisch oder Koreanisch lernen, hat beachtlich zugenommen. Bis vor 20 Jahren hatten 80 bis 90 Prozent aller Studenten Kenntnisse in Deutsch bzw. Französisch – heute sind es weniger als zehn Prozent –, so dass sie im Haupt- oder Oberseminar deutsche Fachliteratur im Original lesen konnten. Heutzutage ist so etwas an keiner Universität in Japan möglich. Ein daraus resultierendes ernstes Problem ist, dass die meisten Doktoranden (graduate students) heute wegen des Mangels an Deutsch- und Französisch-Kenntnissen keinen Zugang zur deutschen und französischen Fachliteratur mehr haben und dementsprechend auch kein Interesse mehr an dem deutsch- und französischbezogenen Forschungsbereich zeigen. Das ist ein Resultat des amerikanischen Kulturimperialismus im Bereich der Sprache. Diesbezüglich muss ich auch auf den Rückgang des allgemeinen Interesses an den germanistischen und deutschlandbezogenen Fächern hinweisen.

In Bezug auf die Forschungsmethode steht die von Amerika importierte „empirische Forschung“ in voller Blüte, welche aus der Tatsachenanalyse der „Erziehungsprobleme“ durch die Anwendung der „soziologischen“ Untersu-

chungsmethode und aus der „Problemlösungsmethode“ der „Klinischen Psychologie“ besteht. Sowohl in der akademischen pädagogischen Forschung als auch in den Massenmedien bildet die „soziologische Erforschung“ der Erziehungsprobleme heute die Hauptströmung der pädagogischen Forschung, wie sie von den Forschern der „Erziehungssoziologie“ vertreten wird, die meist an der Stanford University studiert haben. Die „Erziehungspathologie“, die z.B. Schulverweigerung, Quälerei, Familiengewalt, Schulgewalt und die gefährdete Sicherheit der Kinder in der kommunalen Gesellschaft einschließt, ist heute in Japan ein ernstes Problem. Als Gegenmaßnahme wird die Tatsachenanalyse der Probleme betont, wobei man sich freilich m.E. täuscht, wenn man glaubt, dass ein einfacher Ableitungszusammenhang zwischen dem Begreifen der Tatsachen und der Problemlösung vorliegt. Diese Hauptströmungen der pädagogischen Forschung üben erheblichen Einfluss aus. Dies allerdings läuft auf die Verstärkung der Angst beim allgemeinen Publikum hinaus. Unter dem Konzept der Globalisierung läuft die Amerikanisierung der akademischen Forschung als Globalstandard weiter.

Wir japanischen Erziehungswissenschaftler haben traditionell hauptsächlich die deutsche Pädagogik studiert und erforscht, und wir haben uns mit den Anregungen daraus die Lösungs- und Überwindungsmöglichkeiten der „Erziehungsprobleme“ gut überlegt. Wir sind nun aber mit der oben erwähnten Realität konfrontiert. Welche Maßnahmen können wir uns dagegen ausdenken? Wie können wir weiter vorwärts gehen? Ehrlich gesagt, sehe ich große Schwierigkeiten vor uns für die Zukunft. 120 Jahre lang hat man in Japan über mehrere Generationen durch die Meiji-, Taisho-, Showa- und Heisei-Periode die Ausbildung der Forscher in der deutschen Pädagogik gepflegt. Mir kommt es jedoch aufgrund der gegenwärtigen Situation schicksalhaft vor, dass die japanischen Forscher der deutschen Pädagogik in 10 Jahren aus der Universität verschwinden werden. Verzeihen Sie mir bitte, dass ich mit diesem ganz pessimistischen Schlusswort meinen Vortrag beende. Wichtig ist aber jetzt, die Realität ins Auge zu fassen.

Literatur

- FUKUSHIMA, M.: Pestalozzi no konponshiso-kenkyu (Studie zur Grundidee Pestalozzis). Tokyo 1934.
- HIMMELSTEIN, K.: „Abgesandter meines Volkes und meiner Regierung“ – Eduard Spranger in Japan. In: HORN, K.-P. u.a. (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn (i.Dr.).
- INOUE, H.: Kindai nihon nyoiku-ho no seiritsu (Entstehung der modernen Bildungsgesetze Japans). Tokyo 1969.
- DERS.: Inoue Kowashi Bunsho (Gesammelte Werke von Kowashi Inoue). Tokyo 1970 (Mikrofilm).
- IRISAWA, M.: Bunkakyoikugaku to shinkyoiku (Kulturpädagogik und Neue Erziehung). Tokyo 1925.
- DERS.: Dilthey-ha no bunkakyoikugaku-gakusetsu (Die kulturpädagogische Theorie der Diltheyschule). Tokyo 1926.
- DERS.: Kyoikugaku (Pädagogik). Tokyo 1882.
- JASPERS, K.: Idee der Universität (Daigaku kyoiku no rinen). Übersetzung ins Japanische von ARATA OSADA. Tokyo 1955.
- KAIGO, T.: Dilthey no tetsugaku to bunka-kyoikugaku (Philosophie und Pädagogik der Dilthey-Schule). Tokyo 1926.
- DERS.: Kyoikugakka 50 nen (Fünfzig Jahre Erziehungswissenschaft). Tokyo 1973.
- DERS./SHUNSAKE MURAKAMI, S.: Litt no bunka tetsugaku to kyoikugaku (Kulturphilosophie und Pädagogik bei Litt). Tokyo 1929.
- KIUCHI, Y.: Reformpädagogik und die Entwicklung der akademischen Pädagogik in Japan. In: KRÜGER, H.-H./OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996. Opladen 1997, S. 161–178.
- DERS./YASUHIRO OHTO, Y.: Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio. In: CORLAND, R./WINKLER, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998, S. 109–113.
- MAEDA, H.: Hegel to kokkakyoikugaku no rinen (Hegel und die Idee der Nationalpädagogik). In: Tetsugaku kenkyu (Studien zur Philosophie). Tokyo 1942.
- MORI, A.: Doitsu kyoiku no shisa suru mono (Was die deutsche Erziehung andeutet). Nagoya 1954.

- OGASAWARA, M.: Kyoikugaku no jitsuzontetsugaku teki kenkyu (Studien zur existentialistischen Philosophie der Pädagogik, These zur Erlangung des M.A.). Hiroshima Universität, 1961.
- OKAMOTO, H. et al.: Bollnow no kyoiku ningengaku – Sono tetsugaku to horon (Die Pädagogische Anthropologie O.F. Bollnows). Tokyo 1972.
- OSADA, A.: Gendai kyoiku tetsugaku no konponmondai (Grundfragen der modernen Erziehungsphilosophie). Tokyo 1923.
- DERS.: Pestalozzi no kyoikugaku (Die Pädagogik Pestalozzis). Tokyo 1927.
- DERS.: Kokkakyoikugaku (Staatspädagogik). Tokyo 1944.
- DERS.: Kyoiku no jissensei to naimensei (Praktizität und Innerlichkeit der Erziehung). Nagoya 1955.
- DERS.: Kyoiku ningen gaku – Ningenseisei toshiten no Kyoiku (Pädagogische Anthropologie – Erziehung als Menschwerden). Tokyo 1960.
- OSE, J.: Kyoikugaku (Pädagogik). Tokyo 1891.
- OTOTAKE, I.: Bunkakyoikugaku no shinkenkyu (Neue Studie der Kulturpädagogik). Tokyo 1926.
- SAKAKOSHI, M.: Eduard Spranger in Japan. In: HORN, K.-P. u.a. (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn (i.Dr.).
- SHINOHARA, S.: Hihanteki kyoikugaku no mondai (Probleme der kritischen Pädagogik). Tokyo 1922.
- DERS.: Doitsu no seijiteki kyoiku (Politische Erziehung in Deutschland). Tokyo 1940.
- SUGITANI, M.: Gendai tetsugaku to kyoikugaku (Moderne Philosophie und Pädagogik). Kyoto 1954.
- TANIMOTO, T.: Shorai no kyoikugaku (Pädagogik der Zukunft). Tokyo 1898.

Adresse des Autors:

Prof. Dr. Michio Ogasawara

FernUniversität Japan, Lernzentrum Hiroshima

1-1-89 Higashi-Senda-Machi, Naka-Ku, Hiroshima-Shi

Hiroshima, 730-0053, Japan

E-Mail: ogasawar@ms4.megaegg.ne.jp

„Das junge Genie Schiller“

Quelle und Kommentar

„Abels Rede über das Genie“¹

Reinhard Buchwald über Friedrich Schiller und dessen Lehrer Jakob Friedrich Abel an der Karlsschule

„Der zweite Teil der Abelschen Rede bringt sodann eine ausführliche psychologische Genielehre. Er setzt mit schweren wissenschaftlichem Rüstzeug von Begriffsbestimmungen ein; aber alsbald bricht das Feuer wieder durch, von dem wir schon Proben kennenlernten und noch mehr kennenlernen werden. Was dem Ganzen seine besondere Eigenart verleiht und wodurch es auf die jugendlichen Hörer mitreißend und aufrüttelnd gewirkt haben muß, das ist die immer wiederkehrende, unmittelbare Anrede an sie: So müßt ihr sein, fühlen, denken, handeln, dann seid ihr große Seelen und Genies; sonst kleine Seelen und verächtlich. Und diese letzteren erscheinen deutlich unter dem Bilde der normalen Musterschüler, während das Genie seine eigenen Wege gehe und der Regeln spotte, sogar der in der Karlsschule unaufhörlich geforderten und kontrollierten ‚propreté‘. *„Wer unter allen Menschen höhnt mehr die Fesseln des Wohlstandes und der Lebensart als das Genie, und springt über ihre kleinen Grenzen hinweg? Ihr höhnt ihn, weil er vielleicht nicht nach euren Regeln sich bückt, oder weil er den Staub auf seinem Kleid nicht entdeckt. Gute Leute, indem man im Himmel schwebt, vergißt man den Staub auf seinem Kleid.“*

1 Aus: REINHARD BUCHWALD: Schiller. Leben und Werk. 1. Aufl., 1937 (hier: 4., neu bearb. Aufl., ungekürzt i. einem Bd., Wiesbaden 1959, S. 164–169). J.F. ABEL hielt seine Rede 1776 zum Jahresfest der Karlsschule. BUCHWALDS Zitate aus dieser Rede sind der Übersichtlichkeit wegen kursiv gesetzt, unterstrichene Kursivierungen entstammen BUCHWALDS Originaltext, Zusätze der Herausgeberin in Klammern. Für die Mitglieder der Deutschen Schillergesellschaft wurde der volle Wortlaut von ABELS Rede im Jahre 1955 in gedruckter Form herausgegeben.

Was also macht den genialen Menschen aus? Was war es, woran jene jungen erwachenden Geister ihren eigenen Anspruch messen sollten? Wieder nennt Abel zuerst die Leidenschaft. *„Ohne Leidenschaft ist nie etwas Großes, nie etwas Ruhmvolleres geschehen, nie ein großer Gedanke gedacht oder eine Handlung der Menschheit würdig vollbracht.“* Aber es muß echte Leidenschaft sein, die sich vor allem in der Verbindung von gediegener Beharrlichkeit bei dem einmal ergriffenen Gegenstand mit lebhafter Reizbarkeit für alles Große zeigt. *„Erzähl einem genievollen Knaben von Riesen, die ihr gesehen, von fernen Ländern, die ihr durchwandert, schon wanken seine Knie, schon schwindelt er vor dem fürchterlichen Abgrund; erzählt sie dem genialen, da sitzt er ruhig auf seinem Stuhl. Diese Lebhaftigkeit ist indessen ein sehr zweideutiges Zeichen. Nicht jede schnelle Reizbarkeit der Seele, nicht schnell verfliegende Hitze, nicht aufbrausende Wut, nicht jene konvulsivischen Bewegungen des Körpers sind Zeichen des echten Geniefeuers; Heftigkeit der Empfindung zugleich mit Dauer und Tiefe des Eindrucks, tiefe und heftige Erschütterungen der ganzen Seele, die in allen Teilen ihres Wesens durchzittert, dies ist's, was die wahre genievollte Lebhaftigkeit bezeichnet. Diese Lebhaftigkeit äußert sich außer in der Schnelligkeit, Helle, Fruchtbarkeit und mannigfaltigen sonderbaren Verbindungen der Begriffe in fester Überzeugung, in Grillen, Abenteuern. Ihr nennt ihn einen Toren und habt ein Genie im Schoß.“*

Darum – jetzt an die Jugend selbst gewandt –: *„Wann ihr mit eurer ganzen Kraft auf einen Gegenstand euch heftet, und ruhet und still stehet eure Seele auf ihm, und ihr erstarrt da auf ihm liegt, und Himmel und Erde euch schwinden, jauchzet Jünglinge, in euch schlummert ein großer Mann.“*

Endlich die Spannweite und der Reichtum des Geistes: *„Im öden Kopf sind nur wenige Begriffe auf einmal, und bei der größten Gelehrsamkeit verläßt ihn nie die drückende Armut. Aber das Genie! Ungezählte Empfindungen wallen durch seine Seele, Gedanken strömen auf Gedanken, Wellen schlagen auf Wellen ... Fülle des Gefühls, Fülle und Stärke der Gedanken, Erfindung und Schöpfungsgeist, sonderbare Zusammensetzungen und Verhältnisse, aber auch bisweilen die sonderbarsten Verwirrungen und Torheiten sind Zeichen und Folgen derselbigen ... Daher der Reichtum, daher die Begriffe so lichtvoll, so bearbeitet, so viel befassend, so zusammenhängend, daher jene nie versiegende Quelle von Erfindungen und Schöpfungen, daher endlich, besonders da die Größe der Leidenschaften alle Verbindungen kühner, außerordentlicher, überspannter macht, jene sonderbaren Zusammensetzungen, Karikaturen, Rasereien, vor denen alle kleinen Seelen zurückbeben.“* An die letzten Sätze müssen wir uns erinnern, wenn wir bald hören werden, wie das

junge Genie Schiller von seinen Freunden geschildert wird, und wenn wir in die dichterische Eigenart der ‚Räuber‘ und seiner gleichzeitigen Lyrik einzudringen haben.

In einem letzten Teil schließlich will Abel einzelne Merkmale angeben, woran man ein Genie erkennt, – und was für seine jungen Zuhörer das Wichtigste war, woran sich ein Genie selbst erkennen kann. Und gerade hier redet er seinen jungen Freunden unmittelbar ins Gewissen, anfeuernd und ermutigend; und wiederum arbeitet er mit den alten Gegensätzen, genauso wie zwölf Jahre später sein Schüler Schiller, als er seine berühmte akademische Erstlingsrede an die Jenaer Studenten hielt. Auf der einen Seite stellt Abel die schwachen Köpfe, befangen in einem ewigen Gedanken- und Tatenschlummer, still ruhig, gesetzt; – und auf die andere die Genies: stets tätig, stets zu Taten hinstrebend; rastlos, tobend, in ewigen Stürmen herumgewälzt, nicht einmal der Gedanke des Unendlichen vermag sie auszufüllen. *„Niemals ermüdet, fassen sie jeden Gegenstand mit Feuer auf, oder eine nie versiegende Quelle von Handlungen, schafft es aus sich selbst Gegenstände und Welten.“* *„Durch keinen Reiz gelockt, durch keine Aussicht bezaubert, sucht Kepler jahrelang ein Problem oder hascht Cartesius nach einem metaphysischen Begriffe. Die höchste Belohnung wartet sein, das Gefühl seiner selbst in seinem Werke.“* Mit diesen Worten *„Gefühl seiner selbst“* trat Schiller selbst vielleicht zum ersten Mal [an] die Formel heran, die für ihn und die Besten seiner Generation ausdrückte, wonach sie im Innersten strebten: nach einer Tätigkeit, in der sie ihre besten Anlagen anwenden und entwickeln und damit sich eines höchsten Glückes bewußt werden konnten. Dieses Glück ist die Persönlichkeit; sie ist kein bequemer Besitz, sondern ist immer nur im Schaffen zu erleben.

Nun die Umkehrung jener Sätze: Vor ungemäßen und unzeitigen Anforderungen kann ein junges Genie getrost versagen – also auch ein schlechter Eleve in der Karlsschule sein! *„Das Genie ist jetzt so dumm, weil es sonst so weise ist.“* Ja, so erklärt es sich auch, daß der echte Dichter gerade bei den Anforderungen, die der Hof in dieser Richtung stellte und die wir noch kennenlernen werden, zurückstehen wird. *„Die Milton, die Young sind viel weniger geschickt, Sonetten und Arien nach Belieben vorzusingen, als die Herden von Gelegenheitsdichtern.“* Auch wer über solche Jugend nach dem bloßen Fleiße urteilt, greift meist fehl. *„Die Lehrer jauchzen, die Eltern segnen sich, und der Vernünftige seufzt.“* (Lehrer und Eltern nahmen an dem Festaktus teil.) *„Ist aber der Fleiß eine tiefe Wirksamkeit der Seele, die entzückt, jede in ihr schlummernde Kraft in Bewegung zu setzten, den Gegenstand mit schwachtender Begierde und sehnender Freude umfaßt, die gefesselt von seinen Rei-*

zungen, ganz auf ihm ruht, nichts denkt, nichts fühlt mehr als ihn oder, von einer fernen Aussicht gereizt, alles aufopfert, alles flieht, das große Ziel zu erreichen: Heil dir, glücklicher Knabe, dir jauchzen einst Nationen.'

Und nun wieder Sätze, die den Grundgedanken des ganzen Zeitalters kühn und klar aussprechen – Sturm und Drang in der Festversammlung des ausgehenden Rokoko und Absolutismus! *„Auf eine ähnliche Weise verrät es Genie und Mangel desselben, wenn man mehr oder weniger genau nach einer vorgezeichneten Bahn läuft. Der Genielose, matt und kraftlos, kann nie ohne die Krücken der Regeln und der Gesetze gehen, kraftlos und elend, nie über die vorgezeichnete Bahn wegspringen oder mit Heldenkühnheit sie durchbrechen, um sich selbst schöpferisch eine neue Bahn zu finden. Er schleicht also ruhig und dumm, gleich jenen trägen lastbaren Tieren, im Geleise fort.'* Hat sich das den jungen Menschen wie ein Schlagwort eingeprägt? Oder wie kommt es, daß noch der Wachtmeister in ‚Wallensteins Lager‘ (siebenter Auftritt) sich durch genau denselben Vergleich ausdrückt? Abel fährt fort: *„Das Genie, voll Gefühl seiner Kraft, voll edlen Stolzes, wirft die entehrenden Fesseln hinweg; höhrend den engen Kerker, in dem der gemeine Sterbliche schmachtet, reißt's sich voll Heldenkühnheit los und fliegt gleich dem königlichen Adler weit über die kleine niedere Erde hinweg und wandelt in der Sonne. Ihr schimpft, daß er nicht im Geleise bleibt, daß er aus den Schranken der Weisheit und Tugend getreten. Insekten! Er flog zur Sonne.'*

Zwei Jahrzehnte später hat Schiller auch dies fast wörtlich wiederholt: ‚Unbekannt mit den Regeln, den Krücken der Schwachheit und den Zuchtmeistern der Verkehrtheit, bloß von der Natur oder dem Instinkt, seinem schützenden Engel, geleitet, geht das Genie ruhig und sicher durch alle Schlingen des falschen Geschmacks.' Es war der Hauptbeweis für den Satz, der damals für ihn alles bedeutete: ‚Naiv muß jedes wahre Genie sein, oder ist keins.'

Abel wäre kein Professor gewesen, wenn er nicht seine Lehre vom Genie mit systematischer Vollständigkeit vorgetragen hätte, und so wird nun ein Merkmal um das andere abgehandelt: Schnelligkeit, Lebhaftigkeit, Fruchtbarkeit, Mannigfaltigkeit. Überall aber auch eine Fülle von Beispielen und Anregungen. Aus alledem greifen wir noch zwei Gedankengänge heraus.

Zuerst die Kernfrage des ausgehenden Gottschedschen Zeitalters der deutschen Literatur, die Frage nach der Regelmäßigkeit oder Unregelmäßigkeit des Kunstwerkes; ...

Abel behauptet mit Recht, daß sich jene Frage ohne weiteres erledige, wenn man sich entschlöße, von *seinen* Voraussetzungen auszugehen; denn es handele sich ja gar nicht um brave Durchschnittsmenschen, sondern eben um

Genies; das Wesentliche am Genie sei nicht nur ein hoher Grad seiner Kräfte, sondern auch deren harmonisches Verhältnis zueinander; wenn also Harmonie identisch sei mit Genialität, so sei das Genie ‚überhaupt‘ am regelmäßigsten. Es gebe somit eine grundlegende oder innere Harmonie; und wenn diese da sei, so verschlage es nichts, wenn die äußere Regelmäßigkeit verletzt sei. Dies werde freilich leicht geschehen aus mancherlei Gründen, die abermals im Wesen des Genies selbst lägen. Und ‚*besteht überdies die Unregelmäßigkeit mehr in Abweichung von gewohnten Regeln und Geschmack, in Individualität der Denkart oder auch in Überspannung, falscher Richtung, nicht Mangel der Kräfte, so irren die Genies, die Dante, die Ariost am meisten.*‘

Damit war dem werdenden Dichter Mut gemacht, kühne Wege unbefangen zu beschreiten, aber auch bereits eine Instanz für eine höhere Kritik gezeigt, die mehr galt als alle klassischen Regeln. Gerade die Forderung innerer Harmonie ist es, die zu erfüllen Schiller unermüdlich gerungen hat. Alle Brüche zu heilen, welche die moderne Zeit und sein persönliches Los in sein Wesen brachten, lernte er als seine wichtigste Aufgabe ansehen; ...

Aber wahrscheinlich hat die Bedeutung Abels für Schiller zunächst gar nicht so sehr in den Hinweisen auf letzte Entwicklungen gelegen als darin, daß er das Eigenrecht der Jugend zu ihren besonderen, ersten Schritten bejahete.“

Kommentar

Die Geburt des Genies aus dem Eigenrecht der Jugend

1 Die Verbindung von Bildung, Nation und Klassikerpflege: Der Autor der Quelle

REINHARD BUCHWALDS (1884–1983) intellektuelle und literarische Zugehörigkeit lässt sich auch langfristig nicht eindeutig bestimmen. Er war Volks- bzw. Erwachsenenbildner, Germanist und Bildungshistoriker und blieb dabei als „wahrer Dilettant“², wie er sich selbst einmal bezeichnet hat, in beiden wissenschaftlichen Disziplinen, Erziehungswissenschaft und Germanistik, immer eine außen stehende Figur. Dies ist insofern ungewöhnlich, als BUCHWALD sich gerade dem kulturell Etablierten, und hier vor allem klassischen Autoren wie GOETHE und SCHILLER, aus interdisziplinärer Perspektive in seinem Lebenswerk immer wieder intensiv angenommen hat, und dazu gehört auch die in Zeiten des Kalten Krieges ungewöhnlich ressentimentlose und engagierte Zusammenarbeit mit Institutionen und Personen der „Klassikerpflege“ der ehemaligen DDR. Auch BUCHWALD ging, so hat es den Anschein, „ohne die Krücken der Regeln und der Gesetze“ wissenschaftlich und politisch zeitgemäßer Usancen, er sprengte die engen Grenzen universitärer Einzeldisziplinen, machte sich damit in den Augen vieler akademischer Zeitgenossen fragwürdig und vielleicht hat dem SCHILLER-Biographen gerade deshalb JAKOB FRIEDRICH ABELS Festrede an die Eleven der Karlsschule insgeheim besonders zugesagt. „Eigentlich saß er zwischen den Stühlen, und ei-

-
- 2 REINHARD BUCHWALD an PAUL BÖCKMANN, Briefumschlag dat. 26.2.1953. Entsprechend lautet auch der Titel eines Vortrags, den EDITH GLASER und ich am 11.4.2002 im Deutschen Literaturarchiv in Marbach gehalten haben: „'Ein wahrer Dilettant'? – Der Germanist und Bildungshistoriker Reinhard Buchwald als vereinzelter Wanderer zwischen den Disziplinen“. Im Sommer 2000 beschäftigte ich mich im Deutschen Literaturarchiv in Marbach zum ersten Mal mit der Korrespondenz REINHARD BUCHWALDS um ein Erschließungsstipendium bei der Deutschen SCHILLER-Gesellschaft beantragen zu können. Dies geschah mit Erfolg. Im Sommer 2001 und Frühjahr 2002 haben EDITH GLASER und ich schließlich gemeinsam die Korrespondenzen BUCHWALDS, die aus über 10.000 Briefen bestanden, weitgehend geordnet und verzeichnet.

gentlich war er das, was man – wohlgerne: im besten Sinne – einen Außenseiter nennt: flexibel und kreativ, unkonventionell und pragmatisch, immer an der Sache orientiert – deshalb den Regeln von Professionen nicht ohne weiteres folgend –, auf seine Weise immer erfolgreich, aber letztlich doch zwischen den Stühlen“, so notiert auch ULRICH HERRMANN (1992a, S. 475) resümierend im Anhang der von ihm herausgegebenen BUCHWALD-Autobiographie.

Die Stationen von BUCHWALDs wechselhaftem Lebensweg sind entsprechend vielfältig. BUCHWALD besuchte als Alumnus die sächsische Fürsten- und Landesschule St. Augustin in Grimma. Nach dem Abitur studierte er in München und Leipzig klassische Philologie und deutsche Literaturwissenschaft. 1906 promovierte er bei ALBERT KÖSTER mit einer Arbeit „über die Anfänge des Renaissancedramas in Sachsen“ (Leipzig 1907). Danach folgten Verlagstätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Prokurist bei Insel in Leipzig und EUGEN DIEDERICHs in Jena. Als BUCHWALD während des Ersten Weltkriegs zum Kriegsdienst eingezogen wurde, baute er eine Leihbibliothek für Soldaten auf, die häufig als Initialzündung seines starken Interesses an „Volksbildung“ als Medium der Überwindung von sozialen und kulturellen Differenzen während politischer und ökonomischer Krisen angesehen wird (HERRMANN 1992a, S. 469; REIMERS 2003a, S. 21–25). Von Bedeutung für BUCHWALDs Plan einer Umformung der krisenhaften „Moderne“ durch „Kultur“ ist neben der Kriegserfahrung mit großer Wahrscheinlichkeit auch seine enge Zusammenarbeit mit EUGEN DIEDERICHs. Denn DIEDERICHs, der als „kultureller Reichsgründer“ (WERNER 2003, S. 5) wirken wollte, beabsichtigte mit seinem Verlagsprogramm auch Klassiker-Traditionen zu erneuern und für die Moderne revitalisierend zur Wirkung zu bringen (ebd., S. 174–193). Nach Kriegsende war BUCHWALD im Jahre 1919 Mitbegründer der Volkshochschule Thüringen und von 1922 an Regierungsrat im thüringischen Ministerium für Volksbildung. Im Jahre 1930 wurde er von dem nationalsozialistischen thüringischen Volksbildungsminister WILHELM FRICK entlassen und in den einstweiligen Ruhestand versetzt.³ Danach konnte er zwei Jahre an der von PAUL GEHEEB gegründeten Odenwaldschule als Lehrer unterkommen. Von 1931 an erhielt BUCHWALD an der Universität Heidelberg Lehraufträge in Erwachsenenbildung, Bildungs- und Kulturgeschichte sowie Germanistik. Im Jahre 1944 bekam er dort eine Honorarprofessur für Bildungs- und Erziehungsgeschichte. BUCHWALD hat sich, auch um sein wirtschaftliches

3 Zur Bedeutung BUCHWALDs in der thüringischen Volksbildungsbewegung s. REIMERS 2003a.

Überleben zu sichern, vor allem publizistisch und als Herausgeber von Klassikerausgaben hervorgetan. Die größte publizistische und wissenschaftliche Anerkennung erhielt er für seine SCHILLER-Biographie, die im Jahre 1937 erstmals publiziert wurde und in der Folge zahlreiche Neuauflagen erfuhr.⁴ Eine ordentliche Professur an einer deutschen Universität blieb ihm auch nach 1945 verwehrt. Würdigung erfuhr sein Engagement vor allem in der DDR: „Die Universität Jena verlieh Buchwald im Schiller-Jubiläumsjahr 1955 die Ehrendoktorwürde, und nach Thomas Mann“ erhielt „er als zweiter Nicht-DDR-Bürger im gleichen Jahr den Nationalpreis“ (PRIEM/GLASER 2002) dieses damals noch jungen deutschen Staates. Sehr wahrscheinlich blieb ihm deshalb, trotz und vielleicht auch gerade wegen seiner unbelasteten NS-Vergangenheit, trotz oder gerade auch wegen der Betonung des gemeinsamen kulturellen Erbes in Ost und West, die Anerkennung als Gelehrter in der Bundesrepublik verwehrt (ebd.). Denn nicht nur der Rektor der Universität Heidelberg, sondern auch Kollegen und politische Würdenträger betrachteten eine Ehrung durch die DDR als politisch und moralisch zweifelhaft.

Die Frage, warum BUCHWALD, obwohl er sich publizistisch und wissenschaftlich mit kulturell anerkannten und in der Hochkultur etablierten Klassikern beschäftigt hat, dennoch ein stets unzeitgemäßer Außenseiter blieb und diese Rolle auch bewusst in Kauf genommen hat, lässt sich vor allem aus seiner Autobiographie, aber auch aus seiner Korrespondenz erschließen. Während er in seiner Selbstdarstellung eine zielstrebige Linienführung bis hin zum anerkannten Repräsentanten der Volksbildungsbewegung verfolgt, die mit seiner Entlassung durch die Nationalsozialisten abrupt abbricht, tritt BUCHWALD in seinen späteren Briefen vor allem als Außenseiter auf. Außenseiter glaubte er nach 1930 vor allem deshalb zu sein und auch sein zu müssen, weil er zeitlebens an seiner aus der Volksbildungsbewegung hervorgegangenen Zielsetzung festhielt, die deutschen Klassiker als zeitloses „Vermächtnis“ für die Moderne repräsentativ und, mit „Erlebnissnähe und Lebensnähe“ angereichert, zu vermitteln. Auch in der frühen Bundesrepublik sah BUCHWALD seine „Bildungs-Mission“ durch den „Klassikertod“ gefährdet.⁵

4 Folgende Auflagen sind erschienen: SCHILLER. 2 Bde., Leipzig 1937; neu bearb. Wiesbaden 1953/54; neu bearb. Leipzig 1956, Wiesbaden 1956; 4., neu bearb. Aufl., ungekürzt i. einem Bd., Leipzig 1959, Wiesbaden 1959; Lizenzausgabe Berlin u.a. 1959; 5. Aufl., Frankfurt a.M. 1966 (HERRMANN 1992b, S. 460 f.).

5 Auch GEORG BOLLENBECK (2. Aufl., 1994, S. 305–312) geht davon aus, dass „Bildung und Kultur“ als typisch „deutsches Deutungsmuster“ in der Nachkriegsgesellschaft der BRD durch „Westorientierung und Wirtschaftswunder“ aufgelöst wurde, weil eine „stabile Trägerschicht“ dafür gefehlt habe.

In einem Brief an den Insel-Verleger FRIEDRICH MICHAEL formulierte er Anfang der 1950er Jahre die feste Überzeugung, dass die „geistige Zukunft“ Deutschlands von der „Pfleger und Verlebendigung der grossen Tradition“ seiner Klassiker nach wie vor existentiell abhängen würde und beeinflusst sei (Brief v. 4.7.1952; PRIEM/GLASER 2002). BUCHWALD stilisiert sich so zu einem kompromisslosen Verfechter der Kulturnation: Er erhob die Klassikertradition nicht nur zur Bildungs-Mission, sondern auch zum Anstoß nationaler Selbstreflexion. Möglicherweise sah er sich gerade hier in den Fußstapfen FRIEDRICH SCHILLERS, der bis zur Reichgründung 1871 als einer der ideellen Repräsentanten bürgerlicher Freiheit sowie der geographisch noch uneingelösten deutschen Kulturnation galt.⁶

2 **Ein repräsentativer Mensch der Moderne: Schiller aus der Sicht seines Biographen**

FRIEDRICH SCHILLER war für REINHARD BUCHWALD eine zeitenthobene Kraftquelle während persönlicher und politischer Krisen.⁷ Neben dieser säkularreligiösen, bekenntnisartigen Haltung vertrat BUCHWALD strenge wissenschaftliche Maßstäbe, die auch die Recherchen zu seiner SCHILLER-Biographie leiteten. Besondere Aufmerksamkeit richtete er auf die Kindheit und Jugend seines Protagonisten, deren Darstellung auch neuesten SCHILLER-Biographien zum Vorbild gedient zu haben scheint (SAFRANSKI 2005). OTTO DANN (2001, S. 182 f.) würdigte BUCHWALDS SCHILLER-Biographie daher

6 FRIEDEMANN SCHMOLL (1995, S. 71) hat auf die historisch zweifache, bürgerlich-demokratische und monarchisch-militärische, „nationalikonographische“ Wirkung der Schillerverehrung hingewiesen: „Das Stuttgarter Schillerstandbild von 1839 ... wurde gegossen aus dem Erz türkischer Kanonen, die in der Seeschlacht von Navarino 1827, während der griechischen Freiheitskriege also, versenkt worden waren. Die Schillerstatue von Marbach, eingeweiht im Jahre 1876, entstand aus 32 Zentnern französischer Geschützbronze, die der im Straßburger Artilleriedepot gehorteten Kriegsbeute von 1870/71 entstammten und auf höchstpersönliche Veranlassung KAISER WILHELMS I. dem verantwortlichen Denkmalskomitee zur symbolischen Indienstnahme ... anheim gestellt worden war.“

7 Seinen 1944 bei Insel in Leipzig erstmals erschienenen Sammelband „Das Vermächtnis der deutschen Klassiker“ eröffnet BUCHWALD mit den Worten: „Von den deutschen Klassikern als einer geistigen Macht in unserer Gegenwart handelt dieses Buch, und es soll nicht verleugnen, daß es unmittelbar aus den lebendigen Auseinandersetzungen unserer Tage erwachsen, ja daß es zum guten Teil ein persönliches Bekenntnis ist.“ (BUCHWALD, 3. Aufl., 1962/1944)

nicht zufällig als „eine der wertbeständigsten“ des 20. Jahrhunderts, und betonte, dass dort der „heroische ... Idealismus der Freiheit bei Schiller ... als ... deutsche[r] Typus moderner Weltanschauung“ besonders stark hervorgehoben sei. Und DANN fügte dem, bezogen auf die Zeit nach 1945, treffend hinzu: „Buchwald hoffte auf eine Renaissance dieses Idealismus beim Wiederaufbau Deutschlands.“⁸ Ebenso wie GOETHE und SCHILLER in den Augen BUCHWALDS (3. Aufl., 1962/1944, S. 7 f.) einen erneuernden Impuls auf ihre eigene Epoche und den damaligen „Umbruch der ganzen Lebenshaltung und Weltanschauung“ abgegeben hatten – „Neue Menschen sollten eine neue Dichtung erschaffen, eine neue Dichtung sollte neue Menschen erwecken“ – genau so glaubte er die beiden Klassiker auch für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg exemplarisch nutzen zu können. Bei SCHILLER würdigte BUCHWALD (1946, S. 16 f.) vor allem den politischen „Tatcharakter“ seiner Dichtung, der seiner Meinung nach „auf eine tiefgreifende Lebenserfahrung seiner Jugend zurückgehen muß“, und angespielt wird damit auf den württembergischen Herzog KARL EUGEN, der historischer Überlieferung nach in das Leben SCHILLERS bereits in jungen Jahren eingriff und den Dreizehnjährigen gegen dessen und seiner Eltern Willen in die Karlsschule⁹ nötigte:

„Ein solcher Dichter will mahnen, begeistern, erschüttern, vorwärtsdrängen, führen, strafen, verspotten, erziehen, belehren. Er will gestaltend eingreifen in das geistige, sittliche, religiöse, politische Leben seines Volkes und der Menschheit. Solche Dichtung ist deshalb immer Anrede an eine Menge oder ein ganzes Volk, nicht ein stilles Selbstgespräch; nicht bloß eine Aussprache über seelische Erlebnisse, überhaupt nichts Intimes und Persönliches, es sind keine Frühlings- und Liebeslieder, nichts Idyllisches, auch kein bloßer Schmuck des Daseins, nichts bloß Ästhetisches, sondern öffentliches Leben, ein unmittelbares Stück Volks- und Weltgeschichte; sie fordert auf zu Taten und ist selbst Wagnis und Tat.“

BUCHWALD würdigt bei SCHILLER vor allem die Art und Weise, wie dieser den Antagonismus seiner Erfahrungen und die zahlreichen biographischen

8 Für diesen Hinweis danke ich HANNO SCHMITT.

9 Der württembergische HERZOG KARL EUGEN ließ zwischen 1763 und 1767 außerhalb von Stuttgart das Schloss Solitude erbauen. Da er sich wie viele Fürsten des aufgeklärten Absolutismus für Erziehungsfragen interessierte, ließ er dort auch eine Schule angliedern, die er von 1770 an stufenweise vom Waisenhaus zur Hochschule ausbaute. Das Ziel des Herzogs war vor allem die bessere Ausbildung seiner höheren Beamten; insbesondere Juristen und später auch Mediziner sollten aus der Karlsschule hervorgehen. Bereits 1773 (dies war auch das Jahr, in dem SCHILLER in die Anstalt eintrat) erweiterte KARL EUGEN die Karlsschule um den Unterricht in den oberen Gymnasialklassen und bezeichnete seine Bildungsanstalt als „Militärakademie“.

Brüche durch Selbstreflexion zu einem vollkommenen Ganzen formen und immer wieder in politischen Gestaltungswillen einmünden lassen konnte:

„Denn er hat sich verstehen gelernt als den modernen Menschen schlechthin, sein eigenes Schicksal als das gemeinsame Schicksal der neuzeitlichen Menschheit. ... Denn was ihm seine Laufbahn so erschwert hatte, das war ... das geistige Schicksal des modernen Menschen überhaupt, seine innere Zerrissenheit und Friedlosigkeit und seine Naturentfremdung.“ (Ebd., S. 18)

Insgesamt hebt BUCHWALD in seiner Biographie immer wieder die Bedeutung von Kindheit und Jugend als prägende Lebensphasen hervor, die er bei SCHILLER zudem in geradezu typischer Form vorzufinden glaubt: Die Kindheit steht für idyllische und harmonische Verhältnisse, die Jugend dagegen ist Ausdruck von Rebellion, Suche nach gesellschaftlicher Erneuerung sowie Selbsterprobung, und der Übergang zwischen beiden Lebensphasen ist durch einen schockartigen Bruch markiert. In den Augen BUCHWALDS hat SCHILLER beide prägende Erfahrungen, Kindheit und Jugend, am Ende seines Lebens produktiv zusammengefügt. Dies mag für den Biographen auch das Vorbildhafte an der Lebensgeschichte seines Protagonisten ausgemacht und gleichzeitig eine individuelle Aufgabe des modernen Menschen aufgezeigt haben:

„... eine glückliche und unbefangene Kindheit, Vergewaltigung durch Zwang, Not und sinnloses Schicksal, heldenhafter Widerstand, aber mit keinem anderen Ziel, als das Verlorene zurückzugewinnen. Wiederherstellung der verlorenen Kindheit – freilich gleichsam auf einer höheren Stufe, ‚auf dem Wege der Vernunft und der Freiheit‘ –.“ (Ebd., S. 31)

Hatte sich sein Protagonist zwar als Dichter den Menschenrechten, der Vernunft und bürgerlicher Freiheit verschrieben und wird dementsprechend auch als exemplarischer Mensch der Moderne von ihm entworfen und gefeiert, so gelingt es BUCHWALD aber trotzdem nicht durchgängig, sich von dem für die deutsche Geistes- und Politikgeschichte typischen Antagonismus zwischen Kultur und Zivilisation konsequent zu lösen. Auch BUCHWALDS Bildungs-Mission bleibt immer wieder dem Wärmepol der Gemeinschafts- und Sinnsuche verhaftet, wo Unübersichtlichkeit, Entfremdung und Gegensätze der Moderne durch die Wirkung kultureller Vorbilder in einer gemeinsam geteilten politisch-ethischen Überzeugung und zündenden Idee zusammengeführt werden sollten, statt die vorgefundene Vielfalt zu akzeptieren und nach rationalen, demokratisch vereinbarten Regeln in ein divergentes sowie bewegliches politisches Kräfteverhältnis eintreten zu lassen. SCHILLERS Lebensgang als Wiederherstellung von Harmonie auf höherer Stufe wird so von BUCHWALD mit der von ihm erhofften nationalen Entwicklung Deutschlands durchaus gedanklich parallel geführt.

3 **Eigenrecht der Jugend und Harmonie als Regulativ: Abels Rede über das Genie**

SCHILLERS Jugend war für BUCHWALD eine „moderne Jugend“, da sie in seinen Augen, wie bereits erwähnt, auf Auseinandersetzung mit Autoritäten und gesellschaftliche Erneuerung ausgerichtet war. Ihr Beginn wird von BUCHWALD mit SCHILLERS erzwungenem Eintritt in die Karlsschule festgesetzt, mit jener gewaltsamen Beendigung der Kindheit, die er als Biograph wiederholt als „Urerlebnis“ bezeichnet hat. BUCHWALDs Darstellung nach verlief SCHILLERS Kindheit in harmonischen und stark pietistisch geprägten Bahnen und gipfelte in dem Wunsch, protestantischer Pfarrer werden zu wollen. Dieser Plan wurde durch Herzog KARL EUGEN vereitelt, indem er SCHILLERS Vater drei Mal nahe legte, seinen begabten Sohn auf der Karlsschule erziehen und ausbilden zu lassen. Der dritten Aufforderung des Herzogs musste die Familie, um keinen Schaden zu nehmen, schließlich nachkommen, und SCHILLER schlug Anfang 1773 auf Anordnung KARL EUGENS zunächst eine Ausbildung zum Juristen ein, die später, ebenfalls an der Karlsschule, in eine medizinische Laufbahn übergehen sollte. Für SCHILLER bedeutete der Eintritt in die Karlsschule nicht nur eine fast restlose Trennung von den Eltern, sondern kennzeichnete auch den Wechsel von einem kleinbürgerlich-frommen hin zu einem fremdartigen, höfisch-katholischen Umfeld, das er, BUCHWALD zufolge, als Ausdruck absolutistischer Macht bei militärischen Zurschaustellungen und festlicher Prachtentfaltung kritisch beobachtete.

Die Schule selbst wurde vom Landesherrn als ehrgeiziges Projekt betrieben, persönlich streng überwacht und laufend reformiert. Nicht nur die Schüler, sondern auch die Professoren, deren Besoldung knapp gehalten war, wurden einer strengen Disziplin hinsichtlich Manieren, Körperhygiene, Diätetik und Kleidung unterworfen und in ihren Außenkontakten so weit wie möglich eingeschränkt. ROBERT UHLAND (1948, S. 149) berichtet in seiner „Geschichte der Hohen Carlsschule zu Stuttgart“ darüber, dass sich viele „Eleven der strengen Aufsicht durch Flucht entzogen“ haben, dass das „Übertreten des Redeverbots bei Tisch“ zum Beispiel mit „25 Weidenstockhieben“ geahndet wurde und zwei Aufsehern eine „heftige Rüge“ erteilt wurde, „weil sie beim Marsch zum Speisesaal laut geschneuzt hatten.“ BUCHWALD beschreibt SCHILLERS Karlsschulzeit daher als „Zusammenstoß mit einer ungemäßen Erziehungsmacht“, deren Eingriffe offenkundig spürbar waren und dadurch der ebenso subtilen wie geheimen Machtausübung „negativer Erziehung“ in ROUSSEAUS „Emile“ (1862) ferner nicht stehen konnten.

BUCHWALD markiert während der achtfährigern Karlsschulzeit SCHILLERS aber auch einen entscheidenden biographischen Wendepunkt. Die ersten vier Jahre von 1773 an seien durch „Rückgang der Leistungen, Mangel an Interesse, Müdigkeit, Abspannung und Kränklichkeit“ (BUCHWALD, 4. Aufl., 1959) geprägt gewesen. Im Jahre 1774 ergriff das Wertherfieber auch die Schüler der Karlsschule, das Jahr 1775 markiert den Tiefstand von SCHILLERS schulischen Leistungen, ein Umstand der – wie seine Mitschüler überlieferten – auch durch seine einseitige Konzentration auf erste eigene dichterische Versuche zurückzuführen ist. Die große Wende in SCHILLERS Jugend ist BUCHWALDS Darstellung zufolge im Jahre 1776 eingetreten: SCHILLER hatte seinen Studienschwerpunkt von Jura auf Medizin verlegt, aber Hauptauslöser für die nun einsetzende positive Entwicklung war offenbar JAKOB FRIEDRICH ABEL, der an der Karlsschule Philosophie lehrte. „Jetzt änderte sich ... alles durchaus“, schrieb BUCHWALD (ebd., S. 154 f.), SCHILLERS „inneres Leben brach so stark durch, daß er der anerkannte Führer einer Gruppe von gleichgesinnten Kameraden wurde. ... Ehmals einsam, verschlossen, eingeschüchtert; jetzt im Gefühle der treibenden aufsteigenden Kraft mutwillig, neckend, foppend, und oft sehr derb und stechend.“ ABEL war es auch, der mit Billigung des Herzogs, dafür eintrat, dass nicht die Theologie und die alten Sprachen, sondern die Philosophie in den vorbereitenden Klassen und im allgemeinen Teil der Ausbildung Hauptfach wurde. „Dadurch erhielt die Akademie ihren ungewein modernen Charakter, ihren Vorsprung vor anderen Anstalten“, wird in einer Geschichte der Karlsschule betont (UHLAND 1948, S. 322). KARL EUGEN war zudem, anders als die Mehrzahl seiner Landeskinder, katholischen Glaubens und hatte die Karlsschule der kirchlichen Schulaufsicht entzogen. Das mächtige evangelische Konsistorium Württembergs befand sich deshalb mit seinem Fürsten in einem dauerhaften Konflikt. In der Karlsschule sollten aber auch neue Lehrmethoden erprobt werden, und wieder war es ABEL, der forderte, dass der Unterricht in Philosophie in sokratischer Art und Weise an die Erfahrungen der Schüler anknüpfen müsse. Zu diesem Zweck legte er dem Herzog einen „Entwurf zu einer General-Wissenschaft oder Philosophie des gesunden Verstandes zur Bildung des Geschmacks, des Herzens und der Vernunft“ vor, den dieser offenbar äußerst positiv aufnahm (RIEDEL 1995).

ABEL, der ungefähr 25-jährig SCHILLERS Lehrer wurde, wird als selbstbewusst, unerschrocken, lebenswürdig und vertrauenserrückend charakterisiert, seine pathetischen Vorträge seien „oft von hinreissender Wirkung“ (ebd., S. 113) gewesen, dabei sei er stets auf- und abgegangen, habe nie ein Katheder betreten und ebenso frei wie fließend gesprochen. Auch auf Grund der geringen Altersdifferenz, wie BUCHWALD treffend anmerkt, unterhielt

ABEL beste freundschaftliche Kontakte zu den Karlsschülern, die ihn häufig in ihre persönlichen Probleme einweihten und um Rat baten. Unterstützt wurden diese engen Kontakte zwischen Lehrern und Schülern sicher auch durch das Konzept des Herzogs, Aufsichts- und Lehrpersonal streng zu trennen. Insgesamt treffen in der Karlsschule viele historische Linien sich überlagernd und gegenseitig überschneidend zusammen: das dem aufgeklärten Absolutismus verpflichtete und trotzdem auf prinzipielle konzeptionelle Offenheit angelegte Erziehungsexperiment, der Glaube an die Perfektibilität des Menschen, verschiedene religiöse Strömungen, Vernunftglaube und Schwärmerei sowie harter Drill und Anknüpfung des Unterrichts an Erfahrung.

BUCHWALD geht davon aus, dass „Abels Rede über das Genie“, die 1776 während des Jahresfestes der Karlsschule vor dem Landesfürsten, öffentlichen Würdenträgern, den Schülern und ihren Eltern gehalten wurde, besonders authentisch zeigen kann, wie dieser als Lehrer auf die Jugend gewirkt habe. BUCHWALD entwirft ABEL als einen „Erwecker“ der Jugend. Er hält es für bemerkenswert, dass dessen Rede überhaupt mit Zustimmung des Herzogs gehalten werden konnte und begründet das mit der selbstgefälligen Liberalität eines absolutistischen Herrschers. Zwei weitere Gründe könnten möglicherweise eine Rolle gespielt haben, dies aber nur, wenn man nachträglich applizierte klare ideengeschichtliche Trennungslinien zwischen Absolutismus und „Sturm und Drang“ außer Acht lässt (SKINNER 1969): Der Landesfürst betrachtete seine Schule als Kaderschmiede großer Männer und sah sich als deren Urheber selbst in der Rolle eines Genies, und er empfand ABELS Rede sinngemäß auch als gegen das damals pietismusfeindliche, evangelische Konsistorium gerichtet, dessen argwöhnische Vertreter im Publikum erwartet wurden und gegen deren Machtausübung auch er als absolutistischer, katholischer Herrscher unablässig aufbegehren musste. Denn dass ABEL die pietistische Aufwertung des religiösen Gefühls, die Sehnsucht nach Bekehrung und Wiedergeburt, die schwärmerische Suche nach Gott säkularreligiös zur Geburt des Genies aus jugendlicher Leidenschaft für einen „Gegenstand“ umdeutete, steht außer Frage: das Genie schwebt im Himmel, „fliegt gleich dem königlichen Adler weit über die kleine niedere Erde hinweg“, es „flog zur Sonne“, durchbricht Denktionen, übersieht den irdischen „Staub auf seinem Kleid“, es ist Schöpfer, „schafft aus sich selbst Gegenstände und Welten“ und seine „höchste Belohnung“ ist „das Gefühl seiner selbst in seinem Werke“. Wendungen wie diese haben bei den höchsten kirchlichen Würdenträgern sicherlich Unmut erzeugt. Der Herzog mag sich, trotz einiger antihöfischer und erziehungsfeindlicher Einwürfe des Redners, insofern über diese Lobpreisung der Leidenschaft gefreut und sich außerdem in seinem unermüdlichen Experimentier- und Fortschrittseifer bestätigt gefühlt haben. Und

auch die jugendlichen Zuhörer, an die die Rede unmittelbar gerichtet war, waren sicher begeistert, da der Redner auch ihnen nahe legte, eigene Wege zu gehen, allen Regeln zu spotten und „die entehrenden Fesseln“ abzulegen.

Der für BUCHWALD wichtigste Aspekt von ABELS Rede ist das darin enthaltene säkularreligiöse Jugendkonzept, das dem der bürgerlichen Jugendbewegung um 1900 als Vorbild diente und das dem SCHILLER-Biograph aus seinem Jenaer Umfeld, in dem sich Jugendbewegung, kulturelle Erneuerungsabsichten und Bestrebungen der Volksbildung nach und nach bündelten (WERNER 2003), vertraut war. Jugend und Genie werden dabei mehr oder weniger gleichgesetzt. Sie beide stehen für gesellschaftliche Erneuerung, Handlungswillen und Aktivität. Damit sich Jugend als kultureller Wert aber überhaupt entfalten kann, bedarf es, so die Annahme, neben ihrer „Erweckung“ durch einen nur wenig Älteren, außerdem des Konflikts mit Autoritäten und des Durchbrechens von Traditionen und Konventionen. Dazu wiederum werden, wie schon ABEL betont, „Leidenschaft“, „Beharrlichkeit“, „Lebhaftigkeit“, „Schöpfungsgeist“ sowie „Fülle des Gefühls“ benötigt (und dies gilt auch als Kritik an so genannter trockener Gelehrsamkeit und strenger wissenschaftlicher Systematik), die durchaus auch immer wieder in jene „Grillen“, „Verwirrungen“, „Rasereien“ und „Torheiten“ umschlagen können, „vor denen alle kleinen Seelen zurückbeben“. Wichtig ist dem Festredner ABEL und dem SCHILLER-Biographen BUCHWALD offenbar vor allem das kreative Potenzial all dieser Entgrenzungen, die aber wiederum in der gleichzeitig postulierten „inneren Harmonie“ eines Genies ihre „höhere Kritik“ haben müssen.

Zum Schluss muss betont werden, dass BUCHWALD seine Darstellung von SCHILLERS Leben insofern als moderne Bildungs-Geschichte konstruiert, als biographische Brüche und deren individuelle Bewältigung dort besonders stark hervorgehoben werden. Dennoch bleibt er jener geradezu typischen, kulturpessimistischen und zivilisationskritischen Haltung der um 1880 geborenen deutschen Intellektuellen verhaftet, die nicht nur Widersprüche und Konflikte, sondern auch Fragmentarisches unduldsam in einer höheren Ordnung auflösen wollten.

Literatur

- ABEL, J.F.: Rede über das Genie. Werden große Geister geboren oder erzogen und welches sind die Merkmale derselbigen? (1776) Hrsg. v. W. MÜLLER-SEIDEL. Marbach a.N. 1955.
- BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. 2. Aufl., Frankfurt a.M./Leipzig 1994.

- BUCHWALD, R.: Schiller in seiner und unserer Zeit. Heidelberg 1946.
- DERS.: Schiller. 4., neu bearb. Aufl., ungekürzt i. einem Bd., Wiesbaden 1959.
- DERS.: Das Vermächtnis der deutschen Klassiker. 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1962.
- DERS.: Miterlebte Geschichte. Lebenserinnerungen 1884–1930. Hrsg. v. U. HERRMANN. Köln 1992.
- DANN, O.: Schiller. In: Deutsche Erinnerungsorte. Bd. II. Hrsg. v. E. FRANÇOIS u. H. SCHULZE. München 2001, S. 171–186.
- HERRMANN, U.: Zum Leben und Werk von Reinhard Buchwald. In: BUCHWALD 1992, S. 465–481 (a).
- DERS.: Bibliographie Reinhard Buchwald. In: BUCHWALD, R.: Miterlebte Geschichte. Köln 1992, S. 460–464 (b).
- PRIEM, K./GLASER, E.: „Ein wahrer Dilettant?“ – Der Germanist und Bildungshistoriker Reinhard Buchwald als vereinzelter Wanderer zwischen den Disziplinen. Unveröffentl. Vortragsmanuskript, 2002.
- REIMERS, B.I.: Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933. Essen 2003 (a).
- DIES.: Buchwald, Ernst Reinhard. In: Internationales Germanistenlexikon 1800–1950. Hrsg. v. CH. KÖNIG. Bd. 1. Berlin 2003, S. 287–289 (b).
- RIEDEL, W.: Jacob Friedrich Abel: Eine Quellenedition zum Philosophieunterricht an der Stuttgarter Karlsschule (1773–1782). Würzburg 1995.
- SAFRANSKI, R.: Schiller oder die Erfindung des deutschen Idealismus. München 2004.
- SCHMOLL, F.: Individualdenkmal, Sängerbewegung und Nationalbewußtsein in Württemberg. Zum Funktionswandel bürgerlicher Erinnerungskultur zwischen Vormärz und Kaiserreich. In: BRUSNIAK, F./KLENKE, D. (Hrsg.): „Heil deutschem Wort und Sang!“ Nationalidentität und Gesangskultur in der deutschen Geschichte. Augsburg 1995, S. 71–94.
- SKINNER, Q.: Meaning and Understanding in the History of Ideas. In: History and Theory 8 (1969), S. 3–53.
- UHLAND, R.: Geschichte der Hohen Carlsschule zu Stuttgart. Diss. (maschinenschriftl.), Universität Tübingen 1948.
- WERNER, M.: Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin de Siècle Jena. Göttingen 2003.

Adresse der Autorin:

Prof. Dr. Karin Priem

PH Schwäbisch Gmünd, 73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: karin.priem@ph-gmuend.de

„Bildung“ als Kampfplatz

Zur Auseinandersetzung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert

In der wöchentlichen Rubrik „Wissenschaft und Bildung“ der Düsseldorfer „Rheinischen Post“ – Auflage 500.000 – waren am 15. Mai 2004 Artikel unter den folgenden Überschriften zu lesen:

„Chip, Chip, hurrah! Spitzenforschung. Das Institut für diskrete Mathematik in Bonn hilft Computerfirmen rund um die Welt, die Siliziumhirne der schnellen Rechner noch schneller zu machen“;

„Erfolgreicher künstlich befruchten“;

„Roboter hat gelernt, Papierflieger zu falten“;

„Kampfschiff mit Tarnkappe erobert die Meere“.

Jeder der übrigen Beiträge enthielt dieselbe Botschaft. Sie lautet: „Wissenschaft“ oder „Bildung“ ist etwas, das einen handgreiflichen Nutzen abwirft; Kennzeichen des Nutzens sind, dass etwas „noch schneller“ und „erfolgreicher“ gemacht wird: Das Falten von Papierfliegern, die Eroberung der Meere, die Tarnkappen, die EDV und die künstliche Befruchtung. Diese schönen Erfolge, an deren Aufzählung auch Psychoanalytiker und Mythenforscher ihre Freude hätten, kommen dem nahe, was „Medien“ und Politik – sofern zwischen beiden Sphären noch getrennt werden kann – dem Publikum als „Wissenschaft“ oder „Bildung“ vermitteln. Das Publikum wird glauben, es sei das Ganze von Wissenschaft und Bildung. Die „Chip, Chip, hurrah!“-Konzeption von Wissenschaft und Bildung ist in einem Maße zeitgeistpopulär, dass sie – mit FONTANE gesprochen – den Inhalt jeder Ressourcenrede bildet. Es war eine Art Ressourcenrede, ging es doch um wissenschaftliche Projekte und viel Geld, worin FRANZ-JOSEF STRAUSS, Atomminister und damit erster Wissenschaftsminister der Bundesrepublik, 1956 sein Wissenschaftsverständnis pointierte: „Was der Wissenschaftler heute morgens erforscht, setzt der Techniker bereits abends in Entwicklungen um und wird am

nächsten Tag auf die Fließbänder gelegt.“¹ Unter „Wissenschaft“ verstand der Minister – wie fast fünfzig Jahre später die „Rheinische Post“ – anwendungsorientierte Forschung, die unter hohem Tempo der Industrie-Produktion zuarbeitete.

Die Blütenlese aus der „Rheinischen Post“ und das STRAUSS-Zitat dokumentieren die sozusagen halbamtliche bundesdeutsche Wissenschafts- und Bildungs-Idee. Diese Idee ist im Kampf zwischen Geistes- und Naturwissenschaften um Vorherrschaft in der Bildung entstanden. Dieser Kampf, der auf unabsehbare Zeit entschieden sein dürfte und dessen argumentative Waffen im 19. Jahrhundert geschmiedet wurden, ist Thema dieses Beitrages.² Es ist nicht zu verkennen, dass es in den zahllosen, häufig lange vergessenen Verlautbarungen und Erklärungen auch Mäßigung und Kompromissvorschlag gegeben hat (WILAMOWITZ-MOELLENDORFF 1900). Es sollen hier aber in erster Linie nicht Vermittlungsversuche von Geistes- und Naturwissenschaftlern interessieren, sondern pointiert vorgetragene Positionen, bei denen die Gegensätze scharf herausgearbeitet wurden. Für die eine Partei bedeuteten die materiell-technischen Errungenschaften des 19. Jahrhunderts keine Wasserscheide, sondern einen katastrophalen Dammbruch, für die andere bedeuteten sie die Überwindung von Mittelalter, Philosophie und anderem Aberglauben und den wahren Aufstieg des Menschengeschlechts.

I Eine Jahrhundert-Debatte

Was „Bildung“ sei, wozu junge Menschen in den höheren Bildungsanstalten aus- oder herangebildet werden müssten, ob der „Gedanke einer allgemeinschulischen und allseitig harmonischen Bildung“ vorherrschte (REBLE 1999, S. 182) oder der junge Mensch „wie ein Tier“ dressiert werden sollte, „Brot zu apportieren“ (RAUMER 1852, S. 122), wurde seit Beginn des 19.

-
- 1 Referat über ein deutsches Reaktorprogramm, gehalten vor den Ministerpräsidenten der Länder, 3./4.5.1956. In: Bundesarchiv Koblenz, B 138–219.
 - 2 Ein wichtiges Quellenkorpus sind Rektoratsreden auf deutschen Universitäten vor 1914. Es gibt keine vergleichbare Quelle, in der systematisch und Jahr für Jahr von den universitären Würdenträgern der Wissenschaft aus den unterschiedlichsten Disziplinen über das Verhältnis Wissenschaft/Universität/Bildung/Zeitalter/Staat/Gesellschaft/Politik Stellung genommen wurde. Rektoratsreden sind die institutionalisierte Dauer-Reflexion der Universitäten über sich selbst.

Jahrhunderts eifrig diskutiert. Besonders erhitzt war diese Diskussion nach der deutschen Reichsgründung von 1871 und dem sich anschließenden beschleunigten Industrialisierungsprozess. Immer lauter wurde gefordert, dass es bei der Bildung – schulisch oder universitär – um konkrete Zwecke zu gehen habe, modern geredet um Anwendungsorientierung und Praxisbezug. Solche Forderungen waren gegen einen Bildungsbegriff gerichtet, in dessen Zentrum die antike Überlieferung in philologischer und historischer Hinsicht gerückt worden war. Nach HEINRICH VON TREITSCHKE ist es materialistischer Händlergeist gewesen, von dem bereits zu Beginn der 1830er Jahre die erste große Angriffswelle gegen diesen Neuhumanismus ausging; zwar habe der ausschließlich klassische Unterricht auf den Gymnasien den Ansprüchen des wirtschaftlichen Lebens tatsächlich nicht mehr genügt, wie TREITSCHKE zugestand, aber den radikalen „Fanatikern der Nützlichkeit“ sei ausschließlich lernenswert erschienen, „was sich in Geschäft und Unterhaltung unmittelbar gebrauchen ließ“ (TREITSCHKE 1927, Bd. 2, S. 73 f.). Die von TREITSCHKE benannten Forderungen nach Umorientierung wurden verstärkt durch den massiven Ansehensverlust der Philosophie seit den 1830er Jahren. Die Nation war der Philosophie „bis zum Ekel satt“ (ebd., S. 416). In den 1830er Jahren wurde die Frühform dessen sichtbar, was mehr als ein Jahrhundert später pointensicher als Schema der „Zwei Kulturen“ bezeichnet werden sollte (SNOW 1967).

Nicht einmal zweieinhalb Jahrzehnte vor der genannten Angriffswelle hatten FICHTE (1807), SCHLEIERMACHER (1808) und WILHELM V. HUMBOLDT (1809 o. 1810) in ihren Universitäts-Grundschriften³ eine Reihe von Prinzipien formuliert, von denen zwei für das Ideal der höheren Bildung in Deutschland charakteristisch werden sollten: die Dominanz dessen, was seit den 1860er Jahren als „Geisteswissenschaft“⁴ bezeichnet wird, sowie die Ent-

3 Dokumentiert in: WEISCHEDEL 1960 (dort weitere Schlüsseltexte).

4 Der Begriff „Geisteswissenschaft“ wurde 1862 durch die Heidelberger Rektoratsrede von HERMANN VON HELMHOLTZ (1821–1894) in Deutschland populär (HELMHOLTZ 1896); andere, so RUDOLF VIRCHOW (1893), sprachen von der philosophischen Epoche, wenn sie die Dominanz der Geisteswissenschaften in der ersten Jahrhunderthälfte meinten und beklagten; KARL LAMPRECHT (1856–1915) stellte die Geschichtswissenschaft als Identitätsbestimmung in den Mittelpunkt (LAMPRECHT, 1974), wieder andere, so der Germanische Philologe KARL WEINHOLD (1823–1901), die Philologie (WEINHOLD, 1893), welcher Charakterisierung sich auch TREITSCHKE anschloss, ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF (1848–1931) schließlich die Geschichte und die Altphilologie (WILAMOWITZ-MOELLENDORFF 1892). In diesem Beitrag ist – freilich unter sträflicher Vernachlässigung der durch v. HELMHOLTZ sowie WILHELM WINDELBANDS (1848–1915)

koppelung der höheren Bildung von unmittelbarer Zweckdienlichkeit und einer Anwendungsrelevanz, wie sie zu Beginn des 19. Jahrhunderts aus der Aufklärungszeit bekannt und berüchtigt war. Über die aufklärerische *idée fixe* vordergründiger Nutzenanwendung spottete der Greifswalder Philosoph ALWILL BAIER (1811–1892), viel hätte nicht gefehlt, und den Gemeinden wäre von aufgeklärten Pfarrern über Brotbacken und Bierbrauen gepredigt worden (BAIER 1891, S. 80).

Über die Kulturbedeutung von Naturwissenschaften und Technik wurde das ganze 19. Jahrhundert hindurch in breiten Kreisen des Bildungsbürgertums gestritten (DIENEL 1998, S. 14). Im Zentrum standen dabei Universitäten und höhere Schulen. Die Universität wurde als besonders deutsche und besonders wertvolle Einrichtung angesehen, das Humanistische Gymnasium als deutsche Errungenschaft und „Zwillingsbruder“ dieser Universität – beide Einrichtungen, so wurde betont, waren zu Beginn des 19. Jahrhundert entstanden, in der Zeit schwerer vaterländischer Not (ROETHE 1906, S. 27). Die Auseinandersetzungen wurden auf sehr unterschiedlichen Pauk- und Fechtböden ausgetragen: Zu nennen wären Charakterisierungen des eigenen Zeitalters durch Apologeten beider Lager, Debatten über den Vaterlandsnutzen, also darüber, welche der beiden Hauptgattungen von Wissenschaft mehr zum Wachstum und zur Blüte des Vaterlands beigetragen habe. Die Naturwissenschaftspartei hob das angebliche Nichtskönnen- und Stümpertum der „Alten“ genüsslich hervor und wies alle so genannte „Naturphilosophie“ schroff ab, sie forderte Kultur-, Sozial- und Naturwissenschaftsgeschichte anstelle von Kriegs-, Männer- und Ideengeschichte. Die Geisteswissenschaftler-Partei warnte davor, dass die Universität bei einseitig naturwissenschaftlich-technischer Ausrichtung die *universitas* verlöre und solche Einseitigkeit der Bildung zum Verfall der politischen Kultur führen würde. Umstritten war der Bildungswert der Antike und damit verbunden die Frage der „toten Sprachen“ – sollte man die Schüler nicht besser Englisch lernen lassen? Immer wieder ging es um *Universitäten oder Technische Hochschulen, Gymnasien oder Realgymnasien, humanistische oder realistische Bildung*; die Streitfragen, ob Geistes- oder Naturwissenschaften mehr zum Antisemitismus beitrügen, ob die klassische oder die realistische Bildung eher zum Krieg oder zum Frieden führe, zählen zu den weniger bekannten Kampffeldern dieser Jahrhundert-Debatte.

Straßburger Rektoratsrede von 1894 angestoßenen skrupulösen und begriffsheiklen Debatten – von „Geisteswissenschaften“ für alle Disziplinen die Rede, die sich im Gegensatz zu den Naturwissenschaften befanden.

II Die Bastion der klassischen Bildung

Die Stellung der Geisteswissenschaften war vor 1914 nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, Frankreich und den USA bedroht (HÜBINGER 2002, S. 76). Handelte sich bei der Rangablösung durch die technischen und Naturwissenschaften um einen Prozess in allen Industrieländern, so wurde die Auseinandersetzung in Deutschland lauter und erbitterter ausgetragen. Hier bestand eine Universitätstradition, die sich von der französischen und englischen in einer Reihe markanter Punkte unterschied. Der bedeutendste deutsche Universitätshistoriker, FRIEDRICH PAULSEN (1846–1908), hat diese Unterschiede unpolemisch und ohne jeden Nationalismus 1893 im deutschen Katalog zur Universitätsausstellung von Chicago in drei Punkten herausgestellt (zum Folgenden PAULSEN 1893, S. 4 ff.) und dabei das Bildungsziel der deutschen Universität einerseits vom englischen *gentleman*-Erziehungsideal, andererseits – und hier wesentlich trennschärfer – von französischer Verfachschulung abgesetzt. Die deutschen Universitäten seien der „vornehmste Sitz der wissenschaftlichen Arbeit“. Die deutschen Wissenschaftler seien überwiegend Universitätswissenschaftler und damit die täglichen Lehrer der akademischen Jugend – „und was ist nicht mit der einen Tatsache gesagt, dass LUTHER und Melanchthon Universitätsprofessoren waren!“ Dagegen hätten in England Männer wie BENTHAM, DARWIN, GIBBON außerhalb der Universität gestanden. Nach PAULSEN seien die deutschen Universitäten vor 1870 deshalb von einzigartiger Bedeutung gewesen, weil es „dem deutschen Volke an einem anderen Mittelpunkt des nationalen Lebens gefehlt“ habe. So sei zu erklären, „dass dem deutschen Volk in der europäischen Gemeinschaft die Rolle des ‚Volks der Dichter und Denker‘ zufiel oder übrig gelassen wurde.“ Damit hatte Paulsen nüchtern das spezifisch Deutsche der deutschen Universitäten herausgearbeitet, wie es von geisteswissenschaftlich orientierten Traditionalisten im Konflikt mit den vorpreschenden Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert immer wieder ins Feld geführt worden ist. Wir erkennen, dass es sich bei der Rede von der „deutschen“ Universität keineswegs um nationalistische Phraseologie handelte, sondern um eine relativ präzise historische Bestimmung.

Das 19. Jahrhundert ist für unsere Frage nach der Konkurrenz zweier Wissens- und Bildungswelten nicht allein der geeignete Untersuchungszeitraum, weil hier Hauptpositionen formuliert wurden und im Anschluss nichts prinzipiell Neues mehr hinzukam; es ist auch deshalb der ideale Claim, weil Geisteswissenschaften und Geschichte miteinander vielfach identisch schienen und das Zeitalter überhaupt vom Entwicklungsgedanken geprägt war, der ja

auch den Darwinismus kennzeichnet. Mithin sind die Äußerungen der Vertreter beider Hauptgattungen wissenschaftsgeprägter Weltbetrachtung fast immer mit einer historischen Perspektive versehen. Wer analysierte, tat es historisch. Historische Einordnung war umso mehr vonnöten, schien sogar identitätsstabilisierend, als in keinem Jahrhundert zuvor Verhältnisse und Anschauungen in einen vergleichbaren Veränderungsstrudel hineingerissen worden waren. Irritiert hielten die Zeitgenossen immer wieder Veränderungs- und Beschleunigungserfahrungen fest. Diese Veränderungen in Wirklichkeitspräsentation und Weltauffassung zwischen 1800 und 1900 lassen sich mit wenigen bekannten Strichen nachzeichnen: 1799 in die erste Dampfmaschine in Berlin, 1801 die erste Zuckerrübenfabrik in Deutschland, 1854 die erste brauchbare Glühlampe, 1859 die Begründung der Spektralanalyse, ebenfalls 1859 die Publikation von DARWINS „The Origin of Species“, 1893 VIRCHOWS berühmte Rede über das naturwissenschaftliche Zeitalter, welches das philosophische verdienstermaßen abgelöst hätte, 1900 MAX PLANCKS Begründung der Quantentheorie und die erstmalige Bestimmung der Halbwertszeit eines radioaktiven Elements durch RUTHERFORD.

Kein Wissenschaftler, der vor 1914 zu einer Rede über das 19. Jahrhundert aufgefordert worden war, ließ sich Zeitalter-Charakterisierungen mit den Merkmalen „Hiatus“ und „Wasserscheide“ entgehen. Bei Naturwissenschaftlern und Technikern herrschte z.T. sogar die *happy go lucky*-Stimmung naiver Ingenieursutopien vor; dagegen hat kaum ein Geisteswissenschaftler unterlassen, dem Bild düstere Farben beizumischen. Der evangelische Theologe WILLIBALD BEYSLAG (1823–1900) zollte in seiner Rückschau auf das 19. Jahrhundert den Fortschritten der Naturerkenntnis und Technik zunächst höflich bemühtes Lob. Es seien „ächte Großtaten des Geistes“, errungen in Wechselwirkung mit der Konkurrenz des Auslands. Aber mochten die Kenntnisse auch erweitert und durch Anwendung auf die praktischen Bedürfnisse die Arbeitsleistung der menschlichen Gesellschaft gesteigert worden sein, so habe doch der „entgeistete Realismus, der Materialismus, den Idealismus verdrängt“. Ideologische Kärner, so BEYSLAG zum Skandalon DARWIN, hätten es im 19. Jahrhundert sogar unternommen, „unserm Volke das Adelsdiplom der Affenabstammung“ in die Wiege zu legen. Würden die Naturwissenschaften die Alleinherrschaft erringen, dann versänken übersinnliche Realitäten wie Geist, Gewissen, Glaube und der lebendige Gott in den Abgrund der vergötterten Natur, „entgeistet, entgöttlicht, entsinnlicht“ (BEYSLAG 1902, S. 25 ff.).

Auf den Materialismus zielte auch der Angriff des Münchner Kirchenhistorikers, Theologen und später bedeutenden Altkatholiken JOHANN JOSEPH

IGNAZ VON DÖLLINGER (1799–1890) im Jahre 1872: Bei der Übermacht der Naturwissenschaften drohe ein „Gefängnis ohne Licht, Luft und Raum ..., welches man Materialismus nennt“ (DÖLLINGER 1898, S. 89). Der Materialismus aus allein naturwissenschaftlicher Bildung war auch das Schreckbild des Wiener Juristen und Experten der Römischen Rechtsgeschichte ADOLF EXNER (1841–1894), wenngleich er alles andere als theologisch argumentierte. Seine Rede „Über politische Bildung“ war eine auf den Triumphwagen der Naturwissenschaften geschleuderte Brandfackel. Die Universität definierte EXNER nicht als Berufsausbildungsinstitution, sondern als „Kulturwerkstätte des Staates“ (EXNER 1891, S. 11). Unter „politischer Bildung“, welche den Studenten zu vermitteln sei, verstand er nicht die Behandlung politischer Tagesfragen, sondern das Bemühen, „durch breit angelegte, dem Verständnis aller Universitätshörer angepasste historisch-politische Darlegungen über allgemeine Probleme des staatlichen Lebens ein tieferes Verständnis politischer Dinge überhaupt“ anzubahnen. „Politische Bildung“ war klassische Bildung und Norm und Vorbild der politischen Bildung das Altertum, insbesondere die römische Antike. Es versteht sich von selbst, dass EXNER für die unbedingte Beibehaltung der humanistisch-altsprachlichen Gymnasialbildung als alleiniger Voraussetzung für das Hochschulstudium eintrat. So blutnotwendig ihm politische Bildung gerade angesichts der Forderungen des kommenden 20. Jahrhunderts schien⁵, der Aufstieg der Naturwissenschaften stand ihr krass entgegen. Die profunde Bildungskrise seiner Zeit bestand nach EXNER in der „gefährlichen Verkümmern der politischen, historisch fundierten Bildung gegenüber dem Blendwerk naturwissenschaftlicher Halbbildung“. Man befände sich in einem Jahrhundert „blühender naturwissenschaftlicher, sehr abgeschwächter ästhetischer, aber kümmerlicher und zurückgebliebener politischer Bildung“; der Geist der europäischen Gesellschaft, zumindest der kontinentalen, sei durch die blendenden Vorzüge der naturwissenschaftlichen Bildung einseitig erfüllt und in Anspruch genommen. Wie BEYSCHLAG wollte auch EXNER nicht alle Errungenschaften des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts leugnen. Es liege allerdings eine grobe Überschätzung der Verdienste des „Zeitalters des Dampfes und der Elektrizität“ auf Kosten der Antike vor. Doch die Öffentlichkeit besaß nach seiner Auffassung für andere Bildungsbereiche als die naturwissenschaftlichen kaum Interesse. Chemie, Physik, Biologie zögen alle öffentliche Aufmerksamkeit auf sich. Als

5 Das „zwanzigste Jahrhundert, an dessen Schwelle wir stehen, wird ein politisches Jahrhundert sein“, und wer ihm gewachsen sein wolle, werde politischer Bildung bedürfen (EXNER 1891, S. 34).

Beispiel nannte er die „sogenannten populären Vorlesungen in allen größeren Städten“, deren Publikum zumeist aus dem „gebildeten Mittelstand“ bestand. „Gegenstände der exakten Naturforschung und immer wieder solche sind es, deren Darlegung man zwar nicht immer mit vollem Verständnis, aber stets mit Ehrfurcht und Bewunderung zur Kenntnis nimmt“. Für die Tatsachen und Zusammenhänge der politischen Welt dagegen sei kein Publikum vorhanden. „Die bürgerliche Hausfrau und die Spektralanalyse – fürwahr eine charakteristische Erscheinung unserer Zeit und ein Problem für den zukünftigen Kulturhistoriker!“ EXNER musste feststellen, dass auch einige „Chorführer der verschiedenen Richtungen der heutigen Geisteswissenschaften“ in der naturwissenschaftlichen Tonart sangen; schon folge die breite Masse der Fachliteratur, und „jeder Schriftsteller dritten Ranges“ versichere eifrig, „für das von ihm angebaute Wissensgebiet die allein seligmachende naturwissenschaftliche Methode befolgt zu haben“ – schon deshalb, weil er vermeine, einen Teil des Prestiges der exakten Naturforschung auf sich zu ziehen. Damit wurden Tendenzen innerhalb der Geisteswissenschaften geißelt, ihre Identität an Tagesparolen zu verkaufen, anstatt die Flagge ihrer Disziplinen zu hissen. Drei Dinge waren nach EXNERS Auffassung zu tun: Die Grundlage der klassischen Bildung erhalten, die der „Geist dieses technischen Jahrhunderts gleichwie mit einem letzten Fußtritt uns zerstören will“; Durchringen der Hochschullehrer zu einer „politischen Weltanschauung“, die den „naturwissenschaftlichen Chauvinismus“ abwehre; Wieder-Bewusstmachen der alten Einheit, von der sich der Name „Universität“ herleite. Die Universitäten drohten sonst in Fachschulen auseinander zu fallen, wogegen „vor hundert Jahren noch und bis in die vorige Generation herab“ die Philosophie neben und hoch über den Fachstudien das Interesse aller Universitätshörer vereinigt habe (EXNER 1891, S. 35).

Ebenso programmatisch wie EXNER äußerte sich 1893 der Germanische Philologe und LACHMANN-Schüler KARL WEINHOLD (1823–1901) – siebzigjährig und wohl nicht ohne die Nebenabsicht eines Vermächtnisses (WEINHOLD 1893). Er sah eine finstere Zeit voller Gefahren für die Geisteswissenschaften voraus, bedroht von einem durch aktuelle Tagesströmungen gestützten Methoden-Imperialismus der Naturwissenschaften, „in deren Zeichen wir nach den Richtern und Propheten unserer Tage leben“. Dagegen sollte eine selbstbewusste und kampfbereite Geisteswissenschaft in Stellung gebracht werden. Wie die Angriffe der Naturwissenschaften verliefen, erläuterte WEINHOLD am Beispiel seines eigenen Faches. Dort werde inzwischen eine „rein naturwissenschaftliche Disziplin, die Lautphysiologie“ als Schwerpunkt germanistischen Wissens und Könnens ausgegeben. Man begehre aber

keine „Übertragung naturwissenschaftlichen Blütenstaubes auf philologische Stempel“. Die Verdienste der Gegnerwissenschaften, der „Herren von der anderen Klasse“, wollte WEINHOLD nicht *in toto* verleugnen, aber wie BEYSCHLAG und EXNER beharrte er darauf, dass es neben der sinnlichen eine sittliche Weltordnung gebe. Das Leben und die Gesetze der sittlichen Weltordnung zu ergründen, sei Aufgabe der Philosophen, der Philologen, der Historiker sowie jener Wissenschaftler, „die keine Naturforscher sind“. Die Emphase WEINHOLDS war wie die von EXNER auf die Erhaltung der Universität im Wortsinne gerichtet. Die universitären Wissenschaften dürfen, so WEINHOLD in scharfer Wendung gegen RUDOLF VIRCHOW, „kein naturwissenschaftliches und kein philosophisches Zeitalter scheiden“. Die Universität böte den studierenden Jünglingen neben der Einführung in „Fakultäts- und Berufsfächer“ durch „Vorlesungen über Philosophie, Geschichte, Staatswissenschaft, Literatur, Kunstgeschichte und die allgemeinen Teile der Naturwissenschaften“ Gelegenheit, die allgemeine Bildung der Zeit in vollstem Umfang zu erwerben. Allerdings musste WEINHOLD bedauern, dass ein großer Teil der Studierenden wenig Interesse daran zeige. Er deutete das als Zeichen des augenblicklichen Verfalls idealen Geistes und den „starken Rückgang“ der Hörerzahlen in wichtigen Fächern der Philosophischen Fakultät als Ausdruck der schlechten Berufsaussichten.

WEINHOLD wollte den Angriff des „naturwissenschaftlichen Chauvinismus“, wie ihn EXNER genannt hatte, abwehren. Um die Bildung im klassischen Sinn und mit ihr das eigene Fach sowie die verwandten Disziplinen zu retten, machte er einen Vorschlag, der nur als folgenscher zu bezeichnen ist. Die Zeit eile, rief WEINHOLD aus, das nationalkulturelle Erbe sei bedroht, „die volkstümlichen poetischen Überlieferungen und die alten Sitten und Gebräuche des Lebens verwehen mit reißender Schnelle in dem Sturme, der jetzt über dem Volk rast und dem Nationalen und Individuellen der ärgste Feind ist“. Es schwebte ihm eine Fusion von Germanistik, Geschichte und Volkskunde in volks- und elitenpädagogischer Absicht vor. Die Germanische Philologie sollte in eine zivilisationskritische und kulturerhaltende Position gebracht werden, um das Nationale und volkstümlich Individuelle in einer Zeit rasanten Sprach-, Gesellschafts- und Kulturverderbs zu retten. WEINHOLD sprach seiner Disziplin die Führungsrolle innerhalb einer integralen germanistisch-volkskundlich-historischen Deutschwissenschaft zu, mit der Zeitmöte wie Materialismus, Diktatur der Naturwissenschaften, Universitätskrise, Attraktivitätsschwund der Alten Sprachen, journalistische Sprachverhuzung, Traditionsvergessenheit und Parteiengezänk, also all das, was SPENGLER zwanzig Jahre später „Fellachisierung der Kultur“ nennen würde, kuriert oder eli-

miniert werden sollten. Wir sehen die integrale Deutschwissenschaft in einer Situation gefordert, als die Geisteswissenschaften durch die zeitgeistpopulären Naturwissenschaften um ihre Existenz zu fürchten begannen. Von hier lassen sich Linien zu NADLERS volksbezogener und BERTRAMS völkischer Literaturbetrachtung ausziehen, zur germanischen Ur- und Frühgeschichte und vielleicht sogar zum „NS-Ahnenerbe“ sowie zum „Kriegseinsatz der Geisteswissenschaften“⁶. Teile der Geisteswissenschaften, namentlich die Germanische Philologie, erkannten in einer existenzbedrohenden Situation das Nationale sowie das völkische Element als Fachdomäne – um sich nicht auf Dauer marginalisiert zu sehen! Das Nationale wurde dabei nicht in einem liberalen Sinne gedacht, wie zu Zeiten der Brüder GRIMM noch immerhin möglich, es wies politisch eindeutig nach rechts. Das Nationale und Nationalistische, auch der vaterländische Chauvinismus wurde von Geisteswissenschaftlern als Terrain angesehen, wo dem naturwissenschaftlichen Chauvinismus noch Widerstand geleistet werden konnte. Auch WILHELM DILTHEY wies diesen Weg, indem er darlegte, „dass die Geisteswissenschaften besser geeignet für die Stimulierung der nationalen und moralischen Kräfte eines Volkes seien als die Naturwissenschaften“ (zit. n. HANISCH 2003, S. 3).

In seinem Argwohn gegen die immer weiter auf der Siegerstraße marschierenden Naturwissenschaften ließ sich WEINHOLD von niemandem übertreffen. Es ist aber kein Widerspruch, wenn er dennoch die fächerübergreifende Einheit der Universität verteidigte. Ziel war dabei nicht Brückenbau und Ausgleich oder der Versuch, die Naturwissenschaften einzubinden, wenn man sie denn nicht unterbinden konnte, es galt auch, die Existenz des eigenen Faches zu sichern. War die *universitas* einmal aufgegeben, dann konnten sich die Vertreter der Geisteswissenschaften leicht ausrechnen, dass man ihre Disziplinen an vielen Hochschulen wegfallen lassen und an Schwerpunkten konzentrieren würde.

Die Naturwissenschaften hörten zu siegen nicht auf. Geisteswissenschaftler wiesen an den Beispielen einer naturwissenschaftsinspirierten Sprachwissenschaft und einer darwinistisch inspirierten Affen-Orthodoxie daraufhin, dass die naturwissenschaftliche Methodik der „Herren von der anderen Klasse“ bereits frech auf das eigene Terrain vorgedrungen war. Was tun? Wardend wurde auf allgemeine Verflachung, Materialismus, Religions- und

6 Das Motiv für die „Aktion Ritterbusch“ sieht der Freiburger Romanist und Historiker der Geisteswissenschaften von 1933 bis 1945, FRANK-RUTGER HAUSMANN, darin, die Notwendigkeit der Geisteswissenschaften für den neuen Staat unter Beweis zu stellen (HAUSMANN 1998, S. 8).

Transzendenzverlust hingewiesen, die mit der Popularisierung der Naturwissenschaften einhergingen. Aber eines war die Aufzählung drohender Kulturverluste, ein anderes die Frage, was die Geisteswissenschaften und die damit verbundene Bildungstradition positiv entgegensetzen konnten. Nach EXNER war es die Hebung des politischen Bewusstseins, wenn anders die Zukunftsaufgaben bewältigt werden sollten, nach WEINHOLD lag die Zukunft in einer komplexen Deutschwissenschaft, modern geredet in der Interdisziplinarität geisteswissenschaftlicher Fächer. Mit einer solchen Verbundwissenschaft ließen sich, so hoffte WEINHOLD, mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen: Geisteswissenschaften wieder ins Recht setzen, bedrohte Traditionsreste retten, eine Barriere gegen die immer neu beklagte Beschleunigung der gesellschaftlichen Verhältnisse bilden. Wenn wir von der strengen Arbeit des an LACHMANN geschulten Germanischen Philologen ausgehen, dann war diese Ausrichtung auf das Vaterländisch-Nationale das, was in der Betriebswirtschaft als Diversifikation bezeichnet wird. Auf eine wohl nicht bewusste Weise verbeugten sich Geisteswissenschaftler wie WEINHOLD eben doch vor den von TREITSCHKE so genannten „Fanatikern der Nützlichkeit“, indem auch sie, ihnen gleichtuend, Anwendungsorientierung priesen, und zwar vaterländische Anwendungsorientierung.

III Geistes- und Naturwissenschaften im Kampf

Im Wesentlichen gab es drei Selbstdarstellungsformen der naturwissenschaftlichen Antipoden: Hinweise auf atemberaubende wissenschaftliche Erfolge zwischen 1800 und 1900; adversative Neudefinitionen von „Bildung“; Eroberung angestammten geisteswissenschaftlichen Terrains, wie es im Bereich Sprachwissenschaften das Schreckbild von WEINHOLD gewesen war.

Bei der Untersuchung des Verhältnisses von Geistes- und Naturwissenschaften und der aus den Verschiebungen resultierenden Kämpfe um den Inhalt von „Bildung“ können wir Einzeldisziplinen in der Not und im Triumph beobachten. Zu letzteren gehörte die Chemie. Der deutsche Chemiker hatte Ende des 19. Jahrhunderts zu Aufzählungen gewaltiger Erfolgsleistungen den schönsten Anlass. Wie in keiner anderen Disziplin ging es immer munter voran, Chemie war Erfolgswissenschaft schlechthin, zumal das Fluch- und Segen-Schema und damit der diabolische Modus der „Moderne“ sich erst im 20. Jahrhundert entfalten sollten.

Wie im Falle des Dampfmaschine-Eisenbahn-Komplexes waren auch die lebenserleichternden Errungenschaften der Chemie praktisch für jeden Bürger spürbar. Ausgehend von der Chemie wurde im 19. Jahrhundert vieles von dem auf Kiel gelegt, was heute als Inbegriff moderner Wissenschaft gilt – Anwendungsorientierung auch militärischer Natur, Großlaboratorien, das Bestreben, Universität und Industrie miteinander zu verklammern, Industrieforschung. Wenn die Siegeszug-Metapher also anwendbar ist, dann auf die Chemie im 19. Jahrhundert. Die Erfolgsgeschichte begann mit dem Zucker (HEMPEL 1891), und Kriegs- und Innovationsgeschehen waren dabei untrennbar verbunden. Durch die napoleonische Kontinentalsperre konnten die Häfen des europäischen Festlands nicht mehr mit Kolonialzucker beliefert werden, Kontinentalzucker musste her. Die Chemiker griffen auf erste Zuckerrüben-Erfahrungen vom Ende des 18. Jahrhunderts zurück und optimierten die Methoden. Noch um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, so der Dresdner Chemiker HEMPEL, habe es in Deutschland Menschen gegeben, die nie einen Zuckerwürfel gesehen hatten, 1886/87 wurden im Deutschen Reich knapp eine Mio. Tonnen Rohzucker im Wert von 500 Mio. Mark produziert. Kaum weniger schlagend – weitere Erfolgsgeschichte – war LIEBIGs Theorie des Feldbaus. Scheinbar hoffnungslose Flächen konnten durch gezielte Zuführung anorganischer Salze in fruchtbares Land verwandelt werden. Die in der Folge entstandene Kunstdünger-Industrie produzierte in den 1880er Jahren allein in Deutschland pro Jahr um 500.000 Tonnen Superphosphat im Wert von 40 Mio. Mark. In den 1890er Jahren hielt es ein französischer Chemiker nur mehr für eine Frage der Zeit, bis die zur Ernährung der Menschen erforderlichen Stoffe ohne Mitwirkung von Pflanzen allein im Labor und in der chemischen Fabrik hergestellt werden könnten (FITTIG 1895, S. 34). Die Chemie war hinsichtlich ihrer äußeren Erfolge sowie ihrer Präsentation eine paradigmatische Wissenschaft des 19. Jahrhunderts.

Der Konterdiskurs blieb nicht aus, und besonders profiliert hat sich hierbei der Marburger Ophthalmologe HERMANN SCHMIDT-RIMPLER (1838–1915). Von seiner medizinischen Disziplin aus ritt er eine ähnliche Attacke gegen die triumphierenden Naturwissenschaften wie EXNER von der Juristerei und Römischen Rechtsgeschichte (SCHMIDT-RIMPLER 1881), und wenn der Bonner Chemiker AUGUST KEKULÉ (1829–1896) von den Vertretern „sogenannt humanistischer Fächer“ gesprochen hatte (KEKULÉ 1878, S. 9), so blickte SCHMIDT-RIMPLER auf die „sogenannten Tatsachen“ herab. Seinen Einspruch fasste er in dem Kernsatz zusammen:

„Nicht die Aufspeicherung und Ansammlung von Daten und Fakten schafft die Fortschritte, nicht in ihr liegt der wahre Wert für die Wissenschaft sowohl wie für die einzelnen Menschen – sondern in der Nachweisung ihres organischen Zusammenhanges, ihrer Beziehungen auf die großen, die Menschheit bewegenden Ideen!“ (SCHMIDT-RIMPLER 1881, S. 7)

Um das passende Bonmot war er nicht verlegen: „Das Tatsachen-Sammeln ist wie Geld zusammenscharren: es ist Geist und Herz tötend; erst ein bestimmter und nutzenbringender Zweck gibt beiden Interessen und Wert.“ Als erstes Geschütz gegen die Naturwissenschaften und ihre Methode diente der Vorwurf der „Einzelheiten-Idolatrie“. Der Götzendienst an der kleinen Tatsache ertöte „freie und kühne Fragestellungen“, statt Wissenschaft finde man nur eine Art von „Tischler-Fleiß“, statt „weitblickendem Geist“ nur Tatsachen-Spezialistentum (ebd., S. 6).

Nach HERMANN VON HELMHOLTZ' bald zum Topos gewordener Charakterisierung der Geisteswissenschaften (HELMHOLTZ 1896)⁷, hätten sie es überwiegend mit „Urteilen nach psychologischem Taktgefühl“ zu tun. In den Geisteswissenschaften schlichen sich dabei leicht Fehler ein, und Fehler seien natürlich auch auf dem Sektor der induktiven und nichtpsychologischen, d.h. der Naturwissenschaften, möglich, aber auf keinem Gebiet des Wissens gäben sie sich so leicht durch falsche Resultate zu erkennen wie hier. SCHMIDT-RIMPLER wandte ein, „Tatsachen“ besäßen den „bestrickenden Reiz des Reellen“ und seien Dinge, die sich „auf dem Wege der Sinneswahrnehmung einschmeicheln“, im Übrigen konzentrierten sich Tatsachen-Sinn und Tatsachen-Sammeln der Kollegen nur zu oft auf Felder, „wo die Lorbeeren am billigsten sind“. Damit hatte er den Psychologismus-Vorwurf, wonach Geisteswissenschaften nicht objektiv vorgehen können, an die Naturwissenschaftler zurück-adressiert: Das Psychologisch-Menschliche spiele sowohl bei der Konstituierung wie auch bei der Auswahl von Tatsachen eine entscheidende Rolle.

SCHMIDT-RIMPLERs Schluss lautete, dass es in Studium und Wissenschaft an den deutschen Universitäten nicht um in die Irre führende, klassische Bildung mit Füßen tretende Einzelheiten-Idolatrie zu gehen habe, sondern darum, Einzeltatsachen in allgemeine Bedeutungszusammenhänge einzuordnen. Er warnte daher eindringlich davor, die Studierenden auf ein verfrühtes Spezialistentum zu beschränken. Der zweite Angriff zielte auf industrie-analoge Prinzipien in den Wissenschaften. Wenn es nämlich nicht erstrangig um „Ein-

7 Zur philosophie-historischen Bedeutung HELMHOLTZ' und zur Bedeutung dieser Ansprache KÖHNKE 1993, S. 151 ff., 193 f.

zelheiten-Idolatrie“ zu gehen habe, sozusagen um das Zerlegen und Abschneiden, sondern um Zusammenhangswissen auf dem Fundament der HUMBOLDT-SCHLEIERMACHERschen Bildungsphilosophie, dann ergab sich für SCHMIDT-RIMPLER der Grund von selbst, „weshalb das in der Industrie so Gewaltiges leistende Prinzip der Arbeitsteilung für Förderung von Kunst und Wissenschaft nicht ohne weiteres verwendbar ist“. SCHMIDT-RIMPLER war kein Germanischer Philologe, der nur mit alten Texten Umgang pflog, sondern ‚harter‘ Wissenschaftler, der die Philosophie und die klassischen Bildungsgehalte nicht für unnütze Möbel hielt. Das nach seiner Ansicht falsche Denken der Naturwissenschaften hatte er auf den Tatsachenkult als Kern zurückgeführt. Anstatt der häufig irreführenden realen Tatsachen, der „Realien“, sollten der Mensch und seine Bildung im Mittelpunkt stehen. Auf diese Weise anthropozentrisch argumentierten fast alle Kritiker des Goldenen Kalbs Naturwissenschaft.

Über diesen Anthropozentrismus fiel der namhafte Chirurg THEODOR BILLROTH (1829–1894) her (BILLROTH 1876). Man wird sagen können, dass seine Schrift Aufsehen erregt hat; denn sogar der österreichische Unterrichtsminister musste im Abgeordnetenhaus Stellung dazu nehmen (EISELSBERG 1939, S. 51). Viele Menschen würden von den Geisteswissenschaften angezogen, so BILLROTH, weil der Mensch dem Menschen das interessanteste Studien-Objekt sei. Der Mensch vergöttere sich gern selbst, lasse sich vergöttern und befasse sich am liebsten mit sich selbst, mit seinem Geist und seinen Geistesprodukten. Viele könnten es daher nicht ertragen, „dass beim Studium der Naturwissenschaften der Mensch und zumal das Individuum eine so gar kleine Rolle spielt“. So waren nach BILLROTH die Geisteswissenschaften für ihre Jünger, was die Wasseroberfläche für Narziss gewesen ist. Theologie und Jurisprudenz hielt BILLROTH dagegen nicht für eitle, sondern für überhaupt keine Wissenschaften. Es war ihm unvorstellbar, wie ein Mensch mit wissenschaftlichem Wahrheitstrieb, „der einmal in das kritisch-zersetzende, nur bei den mathematischen Axiomen aufgehörende Grübeln der Naturforschung verfallen ist“, Theologie studieren und seinen Beruf als Geistlicher ausüben konnte. Dasselbe gelte für den Juristen, dem der Glauben an absolutes Recht und Unrecht nicht durch die Säure einer Kritik weggeätzt werden dürfe, die an den „dissecierenden Methoden naturwissenschaftlicher Forschung“ orientiert sei. Doch hatte BILLROTH menschliches Verständnis: Den meisten Studenten von Theologie und Jurisprudenz ginge es ja gar nicht um Wissenschaft, sondern um „die ruhige Abwicklung eines einfach angenehm menschlichen und friedlichen, von Konflikten möglichst freien Lebens“. So mieden sie zu Recht die Naturwissenschaften, und der Naturwissenschaftler, gewohnt, „sich durch

keine Konsequenzen seiner Forschung im Fortschritt hemmen zu lassen“, mied die Sphäre der „wieder und wieder nur um des kleinen Menschen Wohl und Wehe“ zentrierten Wissenschaften. Dort fühlte sich BILLROTH „beengt“, wogegen nach DÖLLINGER – oben wurde es zitiert –, ein „Gefängnis ohne Licht, Luft und Raum“ drohe, wenn der Materialismus der Naturwissenschaften endgültig die Herrschaft ergreifen sollte (BILLROTH 1876, S. 423, 426, 430, 439).

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts war BILLROTH von den Kritikern der Geisteswissenschaften vielleicht der radikalste, indem er sie nicht anders, sondern gar nicht haben zu wollen schien. Als Wissenschaft ließ er nur gelten, was der Methode naturwissenschaftlicher Induktion und Kritik verpflichtet war. Geisteswissenschaften sah er für narzisstisch, bestandene Examina in Theologie oder Jurisprudenz als eine Art Ohrensessel-Versprechen an. Der Spieß war damit umgedreht: Naturwissenschaften waren nicht mehr *auch* Wissenschaften, deren Vertreter darum baten, in den Kreis der arrivierten Wissenschaften aufgenommen zu werden, sie waren plötzlich die *einzig*en Wissenschaften. Es lag in der Konsequenz, auch das Verhältnis von „Idealismus“ und „Materialismus“ umzukehren, die Begriffe im landläufigen Sinne verwendet. Die Geisteswissenschaftler waren plötzlich diejenigen, die eitel und egoistisch nur auf sich schauten oder wie SCHILLERS „Brotgelehrte“ ein angenehmes Leben führen wollten, die Naturwissenschaftler waren plötzlich die wirklichen aufopferungsvollen Idealisten, die ohne Rücksicht auf sich selbst und andere nach Wahrheit strebten.

Von den geisteswissenschaftlichen Gegnern der Überheblichkeit BILLROTHScher Einstufungsversuche wurde das Banausische oder Barbarische angeprangert. Wie war das Barbarische der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert zu denken, wenn es sich nicht bloß um die Ignoranz des neuhumanistischen Bildungskanons drehte? ADOLF EXNER, auf ihn zurückzukommen, hatte das Zerstörerische der Naturwissenschaften in ihrer Anwendung auf Fragen der Gesellschaft etwa „in Henry Buckle's induktivem Geschichtswerk“⁸ und dessen gewaltiger Wirkung sowie in der „blühenden Kriminalistenschule Italiens“ erkannt, die Strafrechtswissenschaft in Psychiatrie aufzu-

8 HENRY THOMAS BUCKLE (1823–1862) trat 1857 mit einer „History of Civilization in England“ hervor, die in Deutschland in einer zweibändigen (Leipzig 1865 u. a.a.O., ⁶1881) und einer fünfbändigen Ausgabe (Berlin 1870) erschien. Die Kritik tadelte an dem aufseherregenden Werk materialistische Einseitigkeit und Verleugnung des freien Willens.

lösen suchte.⁹ Er näherte sich in dieser kulturhistorischen Plazierung der LOMBROSO-Schule einer Erklärung der modernen Anthropologie aus dem Geist popularisierter Naturwissenschaft und biologisch-physiologischer Klassifizierungssucht. Einseitige Auffassungen wie die LOMBROSOS waren für EXNER Ergebnisse des gewaltigen Aufschwungs der Naturwissenschaften seit Mitte des 18. Jahrhunderts. Dieser in der Naturforschung fundierte Rationalismus, „d.h. die Richtung auf ‚absolute‘, gleich mathematischen Formeln über Raum und Zeit erhabene Lösungen politischer Aufgaben“, sei in der Gluthitze der Französischen Revolution in einen Radikalismus übergegangen, dessen Zusammenhang mit der einseitigen naturwissenschaftlichen Zeitbildung der französische Historiker HIPPOLYTE TAINE so überzeugend dargetan habe (EXNER 1891, S. 31 f.). Wie kein Zweiter, um diesen Hinweis EXNERS zu erläutern, hatte TAINE das naturwissenschaftlich-rationalistische Denken und den *grand terreur* der Französischen Revolution zusammengedacht.¹⁰

-
- 9 Gemeint ist der Mediziner und Anthropologe CESARE LOMBROSO (1836–1909), Begründer der positiven Schule des Strafrechts, Prof. der Psychiatrie und Gerichtsmedizin zunächst in Pavia, dann in Turin. LOMBROSOS einschlägige ins Deutsche übersetzten Hauptwerke: *Klinische Beiträge zur Psychiatrie* (Leipzig 1869), *Der Verbrecher in anthropologischer, ärztlicher und juristischer Beziehung* (2 Bde., Hamburg 1887–1890), *Der politische Verbrecher und die Revolutionen* (gem. m. R. LASCHI, 2 Bde., Hamburg 1891–1892). LOMBROSO untersuchte 383 Verbrecherschädel und interpretierte den Gesichtsausdruck von 3.839 Verbrechern, schaute bei weiteren Tausenden nach Tätowierungen, untersuchte ihre Sprache und ihre Handschrift. Ergebnisse: Verbrecher haben eine verminderte Entwicklung des Hirnschädels, ein Gehirngewicht unter der Norm, schiefe Augen, eine andere Gangart, andere Gesichtsfalten und Runzeln, vermindertes Schmerzgefühl, gesteigerte Empfindlichkeit für magnetische und meteorologische Einflüsse etc. Seine Datenbasis diente LOMBROSO dazu, den Typ des „geborenen Verbrechers“ (*delinquente nato*) zu ermitteln, eine besondere, pathologische Menschenart, entwicklungsgeschichtlich ein Atavismus, durch den die Eigenschaften der Wilden wiederkehrten. Angesichts der genetischen Programmierung zum geborenen Verbrecher und damit des Fortfalls von Willensfreiheit war Strafe mit Besserungsabsicht sinnlos und fand nur darin ihre Begründung, dass die Gesellschaft den Verbrecher bekämpfen müsse. Vierzig Prozent aller Verbrecher zählte LOMBROSO zu den geborenen, die lebenslänglich wegzusperren seien.
- 10 EXNER bezog sich auf HIPPOLYTE TAINEs „Entstehung des modernen Frankreich“ (dt. Leipzig 1877 ff.), drittes Buch des ersten Bandes, Kapitel „Entstehung“ und „Der Geist und die Doktrin“, Abschnitte „Anhäufung und Fortschritt naturwissenschaftlicher Entdeckungen, die den Ausgangspunkt einer neuen Philosophie bilden“ sowie „Änderungen der wissenschaftlichen Gesichtspunkte – Loslösung der Wissenschaft von der Theologie und Anknüpfung an die Naturwissenschaften“ (dt. Ausgabe, S. 216–220 u. S. 220–223). Nach TAINE hatte der ganze Vorrat von definitiven oder wahrscheinlichen Wahrheiten der Naturwissenschaften „dem Geist des Jahrhunderts Nahrung gegeben“; „alle Leiter der öffentlichen Meinung, alle Förderer der neuen Philosophie“ seien „mehr oder minder in den Na-

Von diesem Zusammenhang zwischen Naturwissenschaft und Menschen-Entwürdigung oder sogar Vernichtung war auch EXNER überzeugt. Man weiß nicht, ob EXNER die Polemik BILLROTHs kannte, aber eine radikalere Gegenposition als die des Juristen und Altertumskundlers zu der des Chirurgen ist kaum denkbar.

Die Kübel Hohn und Spott, die BILLROTH auf die Geisteswissenschaften schüttete, standen nur für den einen Teil der polemischen Distanzierung. Parallel dazu suchten namhafte Vertreter der Naturwissenschaften, gleichsam einen Brückenkopf auf dem Feind-Terrain zu erobern. Dieser Kampf musste in einer Epoche, in der das historische Denken alle Gebildeten prägte, auf dem Gebiet der Geschichte und der Geschichtswissenschaft ausgetragen werden. BILLROTH hatte in seiner radikalen Kritik behauptet, die Geschichte lehre zu Genüge, „dass kein Volk seine Kultur mit den Naturwissenschaften begonnen hat, sondern dass ihr Studium erst dann zur Entwicklung kam, wenn die Geisteswissenschaften vorgearbeitet hatten.“ (BILLROTH 1876, S. 431) Es war offen, was „vorgearbeitet haben“ heißen sollte, aber BILLROTH hatte damit doch ein historisches Ablaufmodell feilgeboten. Eine genaueres Schema entwarf EMIL DU BOIS-REYMOND (1818–1896), der bedeutende Physiologe und Berliner Kathederlöwe, dessen geschliffene Reden stets großer Resonanz sicher sein konnten. Er sah sechs Stufen zur Gegenwart heraufführen (DU BOIS-REYMOND 1912, Bd. 1, S. 575)¹¹:

- (1) „Urzeit als Zeitalter der unbewussten Schlüsse“
- (2) „Das anthropomorphe Zeitalter“
- (3) „Das spekulativ-ästhetische Zeitalter“
- (4) „Das scholastisch-asketische Zeitalter“
- (5) „Der Ursprung der neueren Naturwissenschaft“

turwissenschaften bewandert“ gewesen. Voltaire sei es nicht darauf angekommen, vierzig lebendigen Schnecken und Mollusken die Köpfe abzuschneiden, nur um eine Behauptung SPALLANZANIS zu überprüfen, und ROUSSEAU habe die Vorlesungen des Chemikers ROUELLE besucht. All diese naturwissenschaftlich Gebildeten und viele Naturwissenschaftler selbst hätten dem Menschen gepredigt, was er sei, woher er komme und was er sein solle. Im Zuge der naturwissenschaftlichen, experimentellen Methode, angewandt auf die Gesellschaft, wurde der Mensch selbst zum Molekül, zur „Eintagsfliege“, zum Atom, zum „Tier unter Tieren“. So hätten sich nach TAINE endlich die Moralwissenschaften von der Theologie gelöst und mit den „physikalischen Wissenschaften“ verbunden, und es war ein Weg gebahnt zu den Abschlachtereien, Menschenvernichtungen, dem Köpfe-Abschneiden in der Revolution. Der Terror erwuchs damit aus einem einseitig vernaturwissenschaftlichten in die Öffentlichkeit getragenen Denken.

11 Zu REYMOND noch immer MANN 1981.

(6) „Das technisch-induktive Zeitalter“

Was in den Augen DU BOIS-REYMONDS die Geisteswissenschaften waren, hatte seine hohe Zeit in den Phasen (3) und (4) besessen. Damit präzierte er, was BILLROTH unscharf einer grauen Vorzeit zugeordnet hatte. DU BOIS-REYMONDS Schema kann als vulgär-aufklärerische Modernisierungsteleologie bezeichnet werden. In den Phasen (5) und (6) fand die siegreiche Verdrängung der spekulativ-ästhetischen und scholastisch-asketischen Periode statt. Mit dem Werkzeug der „Induktion“, auf Bacon zurückgehend, waren die Naturwissenschafts-Triumphe des 19. Jahrhunderts erzielt worden, dem Zeitalter der Chemie, des Dampfes und der Elektrizität. Phase (5) ist *Vorstufe*, die Phasen (1) bis (4) sind *Vorverirrung*. Die Konsequenzen für die Bewertung des Altertums als Bildungsinhalt und für eine wissenschaftliche Geschichtsschreibung lagen auf der Hand: Das Altertum wurde gleichsam zum Kindergarten-Stadium der Menschheit. War dem so, dann musste die im 19. Jahrhundert entwickelte Geschichtsschreibung neu konzipiert werden. Wenn nämlich die induktive Methode der Menschheit zu höheren Bildungsstufen verhalf, Dampf, Eisenbahn und Elektrizität *telos* der Geschichte sind, dann kann diese nicht mehr als Blühen und Verkümmern von Dynastien und Reichen begriffen werden. Zur *telos*-Vorstellung gehört zudem, dass die vorausgegangenen Geschichtsphasen sich unmittelbar zur Jetztzeit verhalten und nicht in und für sich selbst interpretierbar sind. Wie BEYSCHLAG und EXNER vor dem „Dampf“, so verbeugte sich DU BOIS-REYMOND zunächst *comment*-gemäß vor der Antike: Neben der hellenischen Blüte würde die Menschheitsgeschichte kein edleres Schauspiel bieten als das, welches jetzt entrollt werde, das technisch-induktive Zeitalter (ebd., S. 593). Um die Devianz der Antike gegenüber diesem Zeitalter zu belegen, bezog DU BOIS-REYMOND sich auf den Astronomen CARL VON LITTROW (1811–1877), dessen Rede „Über das Zurückbleiben der Alten in den Naturwissenschaften“ gezeigt habe, dass sie Natur nicht einmal zu *beschreiben* wussten (LITTROW 1869). Bei den „Alten“ habe ein staunenswertes Missverhältnis von ästhetischer und technischer Leistung bestanden. DU BOIS-REYMOND verdeutlichte das an den römischen Öllämpchen – wunderschön gestaltete, kostbar geformte Halter, aber technisch nichts als plumpe Ölbehälter mit aus der Tülle ragendem Docht, elende Schmauchlämpchen, die sich heute keine Küchenmagd mehr gefallen lassen würde. Die alte Kultur gliche jenen Münzen, denen der Meister ein herrliches Götterantlitz aufprägte, die er aber nicht rund machen konnte (DU BOIS-

REYMOND 1912, Bd. 1, S. 581 f.).¹² Aber dennoch erzähle die bisherige Betrachtung der Weltgeschichte nichts von den gewaltigen Fortschritten der Naturbeherrschung, der Fertigkeiten, der Technik, sondern bloß vom Steigen und Fallen der Könige und Reiche, von Verträgen und Erbstreitigkeiten, von Kriegen und Eroberungen, Städteverwüstungen und Völkerhetzen, Morden und Hinrichtungen, Palastverschwörungen, Ehrgeiz, Aberglauben und Heuchelei (ebd., S. 593 f.). Die neue, angemessene Geschichtsbetrachtung müsse Kulturgeschichte sein, die sich am allmählichen Wissensfortschritt der Menschheit orientiere. Um diesen Kulturfortschritt bewusst zu machen und ihn weiter zu befördern, werde eine andere Bildung der Jugend benötigt. Was sollte die Jugend also auf dem Gymnasium lernen? Seine Anforderungen an die neue Bildung fasste DU BOIS-REYMOND in einer zündenden, berühmt gewordenen Parole zusammen: „Kegelschnitte! Kein griechisches Spektrum mehr!“ (Ebd., S. 620)

Naturwissenschaftsblödigkeit der „Alten“, öde Personen- und Ereignisgeschichte als Kennzeichen einer historischen Wissenschaft, die doch als eine der großen Leistungen des 19. Jahrhunderts angesehen wurde, drastische Beschränkung der Alten Sprachen im Unterricht zugunsten naturwissenschaftlicher Bildung – THEODOR MOMMSEN sprach in der Preußischen Akademie der Wissenschaften angesichts der Vorwürfe und Forderungen DU BOIS-REYMONDS von „Banausen“, die den HOMER durch den Kegelschnitt ersetzen wollten.¹³ Implizit wurde der Banausenvorwurf auch von OTTOKAR LORENZ (1832–1904) erhoben, dem namhaften, damals in Wien lehrenden Mediävisten. Er replizierte DU BOIS-REYMOND 1878 in der „Historischen Zeitschrift“ (LORENZ 1878). Er glaube nicht, schrieb LORENZ, dass die Naturwissenschaften und die Technik „in ihrer neuesten Anwendung die bisherige Historie bestimmen dürften, sich selber aufzugeben“. Er verspottete DU BOIS-REYMONDS Thesen vom Zurückbleiben der Alten in Naturwissenschaft und Technik mit dem Hinweis auf LIEBIGs Credo vom Seife-Verbrauch als Gradmesser kulturgeschichtlicher Entwicklung und merkte nach der Methode *“and so what?”* an, als das werkzeugmachende Tier das Ruder erfand, so habe es eben gerudert (ebd., S. 458, 465, 473). DU BOIS-REYMOND hatte behauptet, die Literatur sei das „wahre intranationale“, die Naturwissenschaft aber das „wahre internationale Band der Völker“ (DU BOIS-REYMOND 1912, Bd. 1, S.

12 Zum angeblichen Stümpertum der ‚Alten‘ im Lichte heutiger Forschung KRAFFT 1993, S. 137, 143.

13 DU BOIS-REYMOND zitiert diese Äußerung mit dem Protzenstolz dessen, dem eine Provokation gelungen ist (DU BOIS-REYMOND 1912, Bd. 1, S. 621).

598). Vehement widersprach LORENZ der durchscheinenden Auffassung von der Friedlichkeit, die mit dem naturwissenschaftlichen Zeitalter heraufziehen würde: Je nach Stand der naturwissenschaftlichen Technik und der politischen Dinge würden statt lebenspraktischer Innovationen Torpedos gefertigt und von Ballons aus abgeschossen und die Entdeckungen der zivilisierten Menschheit in der Hand von Barbaren barbarisch zum Einsatz kommen (LORENZ 1878, S. 480). Gegen Barbarei aber stünde der *Staat*. Die auf den Erfolgen der Naturwissenschaften und der Technik beruhende Kulturgeschichte bewerte viel zu gering oder könne gar nicht erkennen, was der *Staat* geschichtlich darstelle (ebd., S. 482 f.).

Versuche gütlicher Vermittlung scheinen noch schwerer möglich, wenn wir zusätzlich zu DU BOIS-REYMONDS Angriffen die provokativen, von namenlos naivem Fortschrittsglauben geprägten, zudem scharf intoleranten Ausführungen des Liberalen RUDOLF VIRCHOW (1821–1902) betrachten. Das gilt besonders für seine Rede von 1893 „Die Gründung der Berliner Universität und der Übergang aus dem philosophischen in das naturwissenschaftliche Zeitalter“ (VIRCHOW 1893). VIRCHOW setzte darin die Manier der Zeitalter-Kennzeichnungen fort, unterschied aber nicht wie DU BOIS-REYMOND zwischen immerhin sechs Stufen, sondern grobschlüchtig zwischen dem Zeitalter der Philosophie und dem der Naturwissenschaften, diesem alle positiven, jenem alle negativen Charakteristika anrechnend. Die idealistischen System-Architekten FICHTE, HEGEL und SCHELLING, dazu der Naturphilosoph LORENZ OKEN (1779–1851) waren für VIRCHOW das Unglücksquartett, das durch die Hauptsünde der „Naturphilosophie“ dem deutschen Wissenschaftsfortschritt so lange im Wege gestanden hätte. Unter „Naturphilosophie“ ist der Versuch der Philosophie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts zu verstehen, Natur-Erscheinungen in die metaphysischen Systeme zu integrieren und ein ganzheitliches Weltbild zu schaffen (HÖRZ 1996; RIES 2001; WILSON 1997). Für VIRCHOW bedeutete dieses Denken aber nicht die versuchte Vereinheitlichung als *universitas* der Wissenschaften, sondern den Würgegriff einer aus dem Mittelalter herrührenden deduktiv vorgehenden Scholastik, um die induktiven Wissenschaften zu beseitigen. VIRCHOWS Bestreben war es, die letzten Reste dieser Naturphilosophie auf immer zu vernichten. Der Institution Universität in ihrer bisherigen Form schien er diesen Reinigungsakt nicht ganz zuzutrauen; er hielt die Gründung großer „Anstalten“, welche über den bisherigen Charakter der Universitäten hinausleiteten, Laboratorien, Sammlungen, Museen und etwa die Physikalisch-Technische Reichsanstalt (PTR), für eine Bedingung des Sieges über die Naturphilosophie (VIRCHOW 1893, S. 426 f.). Diese zu überführen und lächerlich zu machen, war billig und podi-

urnswirksam. Der Chemiker und LIEBIG-Schüler AUGUST WILHELM HOFMANN (1818–1892) zitierte genüsslich den Satz eines Naturphilosophen, der Diamant sei zum Selbstbewusstsein gekommener Quarz (HOFMANN 1881, S. 26).¹⁴ Die Naturphilosophie ließ sich jedoch nicht allein mit absurden Zitaten beseitigen, denn einer ihrer gemäßigten Vertreter war Goethe gewesen. Es blieb DU BOIS-REYMOND vorbehalten, in einem seiner weithin beachteten materialistisch-monistischen Hirtenbriefe kaustisch mit dem GOETHE-Kult der bürgerlichen Bildung aufzuräumen (DU BOIS-REYMOND 1912, Bd. 2). Die Rede wurde in vielen Zeitungen teilabgedruckt und noch in demselben Jahr in der „Revue Scientifique“ publiziert; sogar eine monographische Gegenschrift erschien. DU BOIS-REYMOND führte aus, GOETHE habe mit seiner gegen NEWTON gerichteten künstlerischen Anschauung eine falsche Spur gelegt und der Naturphilosophie eines HEGEL, SCHELLING und OKEN in die Arme gearbeitet, die der deutschen Wissenschaft ein Vierteljahrhundert lang zur Schmach gereich hätten. GOETHE habe den „Taumeltrank der falschen Naturphilosophie“ zubereiten helfen.

Naturphilosophie, das war für VIRCHOW und seinen Freund DU BOIS-REYMOND Mittelalter, Unaufgeklärtes schlechthin. Deutlich wurde das an der beide Wissenschaftler beunruhigenden Erscheinung des Antisemitismus seit den 1870er Jahren. DU BOIS-REYMOND verglich 1882 den Antisemitismus mit der Judenhetze des Mittelalters (DU BOIS-REYMOND 1912, Bd. 2, S. 168), VIRCHOW dagegen nahm einen Aberglauben als Element der Erklärung hinzu, wie er auch die „Naturphilosophie“ ermöglicht habe (VIRCHOW 1893, S. 30). Beide Hauptprediger des „naturwissenschaftlichen Zeitalters“ sahen im Antisemitismus des Kaiserreichs eine Erscheinung des überwundenen „philosophischen Zeitalters“.

Die Polemik gegen die romantisch-idealistische Naturphilosophie wurde nach 1830 zum Gemeinplatz. Sie verhalf, indem das Weltbild GOETHEs und die Philosophie bis hinauf zu HEGEL und SCHELLING als höherer Blödsinn und geistiger Veitstanz präsentiert wurden, dem Denken eines HOFMANN oder VIRCHOW, vor allem aber der sich in deren Schlepptau bewegenden dritten Garnitur zu einer eigenen wissenschaftlichen Identität (SCHNÄDELBACH 1983, S. 100). Selbstverständlich hatte es HELMHOLTZ 1862 in seiner programmatisch gemeinten Terrain-Abgrenzung von Geistes- und Naturwissenschaften

14 Allerdings schreibt HOFMANN, dass er diese „oft citierte Definition“ nicht aufgefunden habe. Er hält es sogar für möglich, dass sie erfunden worden sei, zitiert dafür andere Stellen und schreibt in seiner Not mit VOLTAIRE: „Monsieur, c'est plus que vrai, c'est vraisemblable.“ (HOFMANN, 1881, S. 69, FN 38)

nicht unterlassen, die Naturphilosophie als kühn und zugleich sinnlos zu bezeichnen (HELMHOLTZ, 1896, S. 164 f.), aber noch 1914 erging sich der Mediziner FRIEDRICH VON MÜLLER über den naturphilosophischen Unsinn, „der damals auf unseren Universitäten gelehrt“ worden sei und machte sich über GOETHE, SCHELLING und vor allem LORENZ OKEN lustig (MÜLLER 1914). Warum trat aber ein Wissenschaftler wie MÜLLER als Exponent der naturwissenschaftlichen Ausrichtung der Medizin auf etwas herum, das schon lange tot war? Warum schlugen auch andere immer auf denselben Nagel? Die Antwort ist vermutlich, dass eine siegesgewisse Naturwissenschaft mit publikumswirksamen Hinweisen auf geisteswissenschaftliches Stümpertum den Anspruch der Geisteswissenschaften ein für alle Mal abschmettern wollte, innerhalb der Universitäten Mitspracherecht zu besitzen, soweit es um die technischen und Naturwissenschaften und die Deutung ihrer Ergebnisse ging. Der seit den 1830er Jahren einsetzende Kampf gegen die Naturphilosophie sollte vom „idealistisch-neoklassizistischen Bildungs- und Kulturideal“ wegführen (SCHNÄDELBACH 1983, S. 102). Dem Kampf gegen die Naturphilosophie stand die bissige Verkleinerungssucht geisteswissenschaftlich-philosophischer Leistungen gegenüber. Standen am Beginn des 19. Jahrhunderts die Philosophen mit ihren weltumspannenden Deutungsansprüchen, so am Ende Naturwissenschaften und Technik mit ihren im materiellen Sinne weltumspannenden Effekten. Die öffentliche Aufmerksamkeit hatte sich von der Philosophie und den Geisteswissenschaften ab – und den Naturwissenschaften zugewandt. Im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts war noch in den Straßen über Philosophie diskutiert worden¹⁵, im achten Jahrzehnt diskutierte die bürgerliche Hausfrau über Spektralanalyse.

15 Das „Interesse an der Philosophie, welches vor kaum zwei Decennien noch alle Gemüter durchdrang, alle Geister bewegte, alle Bildung beherrschte“, sei jetzt, wie nicht zu leugnen, „so sehr in den Hintergrund getreten“, dass es „scheinen kann, es habe aufgehört, als ein Hebel der geistigen Bewegung des Zeitalters zu wirken“ (BRANISS 1854, S. 5 f.).

IV Die Schlacht um das Gymnasium

Wir haben jetzt eine Vorstellung davon, welche Sorgen Vertreter der traditionellen Geisteswissenschaften umtrieben, wenn permanent Polytechnika und Gewerbeschulen zu Technischen Hochschulen ernannt oder neue THs gegründet wurden¹⁶, wenn WILHELM II. im Jahre 1900 das Recht zur Doktorpromotion in den Ingenieurwissenschaften dekretierte, wenn den Naturwissenschaften eine ebenso veredelnde Erziehungswirkung zugesprochen wurde wie einst den Geisteswissenschaften¹⁷, wenn der E-Technik-Heros WERNER VON SIEMENS (1816–1892) schrieb, das Erlernen der Alten Sprachen sei ihm „zuwider“ gewesen (SIEMENS 1938, S. 13), wenn HERMANN VON HELMHOLTZ bestritt, dass die Grammatik dieser Alten Sprachen eine strenge Schule des Denkens sei. Insbesondere der zuletzt genannte Aspekt berührte das Humanistische Gymnasium und seine Identität. Der Gymnasialfrage wollten wir uns im Folgenden zuwenden, weil hier die zweite Schlacht geschlagen wurde.

Im Streit um das Humanistische Gymnasium musste ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF feststellen, dass ab 1892 „unter dem starken Drucke der s. g. öffentlichen Meinung ... das Latein aus seiner beherrschenden Stellung verdrängt, das Griechische noch weiter beschränkt“ würde (WILAMOWITZ-MOELLENDORFF 1901, S. 109, 115, 112 f.). Er erkannte eine „schwere Gefahr für die geistige und sittliche Gesundheit unseres Volkes und der gesamten menschlichen Kultur“, wenn Barbarei und Banausentum „das alte tote Zeug“ wegwerfen wollten. Wenn der weltberühmte deutsche Althilologe mit der Verminderung des Unterrichtsumfanges in den Alten Sprachen die Barbarei vormarschieren sah, dann wird er schwerlich allein den *ablativus absolutus* und das griechische Spektrum im Sinn gehabt haben. Für WILAMOWITZ war der Wert der antiken Bildung schlechthin bedroht, und diese war ihm über weite Strecken Bildung schlechthin. Die Althilologie sah

16 Darmstadt (1877), München (1877), Aachen (1879), Berlin (1879), Dresden (1890), Danzig (1904).

17 In einem Diskussionsbeitrag „Lateinunterricht in der Schule“ legte der Physiker ERNST BRÜCHE dar: „Seit Kerschensteiner 1913 den Wert von Mathematik und Naturwissenschaften für die ‚formale Geistesschulung‘ unterstrichen und die moralischen Erziehungswerte dieser Fächer hervorgehoben hat, scheinen die Mathematiker und die Naturwissenschaftler mehr und mehr jene Stellung erreicht zu haben, die sie in den Augen der Althilologen allein berechtigen kann, von der vollen Gleichberechtigung ihrer Fächer zu sprechen.“ (BRÜCHE 1947, S. 156 f.)

WILAMOWITZ *erstens* als einheitsstiftende Wissenschaft an, weil sie das gesamte Altertum umfasste, die Grotten Apollons, das Lied der Sappho, die Thermen Caracallas und – diesen kleinen Tritt gegen DU BOIS-REYMOND mochte er sich nicht versagen – „die Kegelschnitte des Apollonius“, *zweitens*, weil ihre Vertreter innerhalb der Philosophischen Fakultät das am meisten ausgebildete Zusammenhangsbewusstsein besäßen und es dem Fach „schlechthin unerträglich“ sei, „was die Naturwissenschaft nicht bloß verträgt, sondern zu verlangen scheint“, das Abgliedern immer neuer Teildisziplinen mit immer weiter „gesondertem Sachverständnis“. Mit dem Bewusstsein, Altphilologie sei die eigentliche *universitas*-Wissenschaft, fühlte WILAMOWITZ-MOELLENDORFF sich kampfstark genug, die Argumente der „naturwissenschaftlichen Kollegen“ beiseite zu räumen: Von naturwissenschaftlicher Unbildung bei den Griechen könne keine Rede sein; denn ein Volk, das den Lauf der Erde um die Sonne entdeckt habe und worin ein Archimedes keine Einzelercheinung gewesen sei, „war wirklich der Naturwissenschaft nicht abhold“; das Hellenentum sei auch nicht aufgrund militärtechnischer Unfähigkeit untergegangen, Grund sei vielmehr der Verlust der politischen Freiheit als Folge gesellschaftlicher und sittlicher Zersetzung gewesen.

Zum klassisch-altsprachlichen Gymnasium als dem Inbegriff des deutschen Bildungsidealismus bekannte sich auch der Theologe ADOLF VON HARNACK (1851–1930) – zumindest auf den ersten Blick, und er kehrte dabei den Vaterlandsnutzen, das nationalpädagogische *surplus*-Potential der antiken Bildung stark heraus (HARNACK 1905, S. 12 f., 15). Die antike Welt habe dreimal in die Geschichte unseres Vaterlandes und ganz Westeuropas entscheidend eingegriffen: „bei der Ausbreitung des Christentums, im Zeitalter der Renaissance und im Zeitalter Winckelmanns und Wilhelm von Humboldts beim Übergang des 18. zum 19. Jahrhundert“. In der deutschen Geschichte habe man „noch keine Periode höheren Aufschwunges ohne die Griechen erlebt“. Aber bei diesen Tönen blieb der bedeutende protestantische Theologe, Kirchenhistoriker und Wissenschaftsorganisator nicht. Erstens gab er erstaunlicher-, ja fast peinlicherweise zu, das Griechische „nur teilweise“ zu beherrschen; zweitens kam er mit seiner Auffassung, ein Teil der Jugend werde das Opfer der alten Sprachen bringen müssen, um „tüchtig“ Englisch und Französisch zu lernen, den modernen Tendenzen so weit als möglich entgegen (ebd., S. 18). Die drei Schulformen humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und lateinlose Oberrealschule betrachtete er wie Lessing die drei Ringe, und wenngleich er bekannte, dass ihm das humanistische Gymnasium das liebste sei, fragte er doch, ob die Befürworter des alten Gymnasiums wirklich im Bunde mit dem „Genius der Gegenwart und Zukunft“ stünden; es gehe nicht

länger an, Knaben und Jünglinge bis zu ihrem 19. Lebensjahr ohne Rücksicht auf spezielle Berufe auszubilden. (ebd., S. 4, 6, 22) Dieselbe mit dem Denken der Ringparabel drapierte Unentschiedenheit zeigte HARNACK auch hinsichtlich der Geschichtswissenschaft, indem er LORENZ und DU BOIS-REYMOND zugleich entgegenkam und auch noch die Rassen-Ideologie hinzufügte: Geschichte, einseitig vom Standpunkt des Materialismus, der Rasse oder der Wirtschaftsgeschichte betrachtet, könne das Ganze wohl zum Ausdruck bringen, aber nicht in all seinen Farben; die Wirklichkeit werde erst erreicht, wenn in *einem* Gemälde und an denselben Objekten alle drei Farben zu ihrem Recht kommen (HARNACK 1907, S. 32). Zwei Jahre später wird HARNACK in einer Denkschrift, die zu den folgenschwersten der deutschen Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts zählt, die Gründung des „Kaiser-Wilhelm-Instituts für naturwissenschaftliche Forschung“ anstoßen, und – garniert mit allerlei vaterländisch gestimmten Rückstandsbeschwörungen – die Errichtung zunächst eines Großinstituts der – man ahnt es – *Chemie* fordern. Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft war eine nationale Großanstrengung. Geisteswissenschaften kommen in HARNACKS Großbetriebsdenkschrift wohl vor, aber nicht im Sinne der Ringparabel, sondern eher als Reverenz oder der Vollständigkeit halber (HARNACK 1909, S. 450 f., 455 f.).

Der Germanische Philologe und Freund des Gymnasiums GUSTAV ROETHE (1859–1926) war entschiedener und kritikfähiger als HARNACK. Auch ROETHE unterstrich den vaterländischen Nutz-Effekt der antiken Bildung. „Wir fürchten für das liebe Vaterland, wenn wir für das kostbare Gut humanistischer Bildung fürchten“, schrieb er, und: „Der geistige Generalstab“ werde noch auf lange, sogar auf immer „durch die Schule von Hellas und Rom gebildet werden“ (ROETHE 1906, S. 3 f.). Die antike Bildung, so war ROETHE mit all ihren Verfechtern einig, ermöglicht die Erudition, die Entrohung des Individuums. Diese Auffassung, Basis des Kampfes zugunsten des Humanistischen Gymnasiums, führte bei ROETHE zur Kritik an den Zuständen im Kaiserreich: „Humboldt wollte Individuen bilden, nicht Einjährig-Freiwillige.“ (Ebd., S. 31) Der Althistoriker Eduard Meyer (1855–1930), Verfasser einer fünfbändigen Geschichte des Altertums, begründete seine Position als Freund des Humanistischen Gymnasiums nicht mit dem Vaterlandsnutzen oder der vaterländischen Geschichte, sondern mit der Geschichte der abendländischen Zivilisation, die aus der Antike hervorgegangen sei. Im Gymnasium sei der vaterländischen Geschichte breiter Raum zu gewähren, der Jüngling müsse die Vergangenheit des eigenen Volkes und damit seine Gegenwart kennen lernen. Aber bei dieser wohlfeilen Apologie blieb es nicht. MEYER warnte vor einer Verengung durch die „vielfach überstarke Betonung

der nationalen deutschen und speziell der preußischen Geschichte“. Zum Verständnis der geschichtlichen Ereignisse dürften ein Volk oder ein Staat nicht isoliert betrachtet werden. Er war der Auffassung, „dass es eine deutsche Geschichte in Wirklichkeit überhaupt nicht gibt und nicht gegeben hat, sondern nur eine universelle Geschichte der abendländischen Kulturwelt, von der die deutsche einen Teil bildet, der die Deutschen besonders interessiert, der aber immer nur im allgemeinen Zusammenhange verstanden werden kann.“ (MEYER 1907, S. 31 f.)

V Ergebnisse und Schlussfolgerungen

In der vorgelegten Analyse wurde mehr typisiert und auf die Argumente der Parteien abgehoben als penibel diachronisch vorgegangen. Ausgangspunkt waren einige törichte Artikel-Überschriften der Rubrik-Seite „Wissenschaft und Bildung“ einer viel gelesenen rheinischen Tageszeitung. Wie konnte es kommen, dass der Hauptartikel den Titel „Chip, Chip, hurrah! Spitzenforschung. ...“ trägt? Welches Wissenschaftsverständnis steht dahinter und wie kam es zustande? Um eine Antwort zu suchen, wurden die Kämpfe zwischen Geistes- und Naturwissenschaftlern im 19. Jahrhundert beobachtet. Sie wogten während des gesamten Jahrhunderts der deutschen Bildung hin und her, die Hauptschlachten wurden in den Jahren ab 1871 geschlagen.

Die mit WILHELM VON HUMBOLDTs Namen verbundene universitäre Konzeption hatte sich von der Aufklärung abgewandt, zumindest von der vulgären, und ein Programm mit den Säulen deutsche Klassik, Idealismus, Neuhumanismus entworfen. Die Herolde der neuen Naturwissenschaften und der Technik, jeder von ihnen ein umgekehrter SPENGLER, konnten ab den 1870er Jahren auf eine Vielzahl handgreiflicher Errungenschaften verweisen. Der Jurist ADOLF EXNER, ein wichtiger Kronzeuge und Kritiker der Entwicklung, warnte vergeblich vor den verderblichen Folgen einer fehlgehenden, weil das Feld der Wissenschaften bis zur Karikatur einengenden Popularisierung. Tatsächlich inszenierten die Apologeten von Naturwissenschaft und Technik im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts einen beispiellosen Reklame-Feldzug für ihre Sache (SCHWARZ 2003). Diese Apologeten sahen am Ende des 19. Jahrhunderts vielleicht genau so arrogant auf die geisteswissenschaftlich-philosophische Gegner-Fakultät hinab, wie diese am Anfang des Jahrhunderts auf die *homines novi* der Nützlichkeits- und Krämerwissenschaften, so dass sich in sozialpsychologischer Sicht die Züge eines Rache-Kreislaufs in die

Jahrhundert-Debatte hineingedrängt hatten. Bis zu HEGELS Tod, so wurde in einer Reihe der zitierten Stellungnahmen eingeschätzt, dominierten die Geisteswissenschaften; ab etwa 1860 zeichnet sich eine Zäsur ab, indem die Naturwissenschaften nicht mehr um Eintritt baten, sondern auf dem vordersten Rangplatz beharrten und ihn von großen Teilen der Gesellschaft auch zugewiesen bekamen. Dieses Ergebnis geht auf Effekte zusammengesetzter Art zurück; am meisten weiterführend ist es, darin eine Erscheinung der Modernisierungsexplosion im Deutschen Kaiserreich zu sehen. Menschenmassen und Großstädte, Verkehrssysteme, Industrien und in der absehbaren Folge *para-industrielle* F+E-Komplexe, die Aussicht auf die immer mehr technische Züge annehmenden Kriege der Zukunft, bei denen nicht „Männer“, sondern Industriepotentiale aufeinander losgehen würden und damit in absehbarer Folge *para-militärische* F+E-Komplexe – das alles verlangte in der Tat Kegelschnitte und nicht das griechische Spektrum. Gleichwohl hätte niemand in unserem Betrachtungszeitraum gefordert, die Geisteswissenschaften *abzuschaffen* – wohl auch BILLROTH nicht, der hier als schroffster Kritiker zitiert worden ist. Ein Mann wie HERMANN VON HELMHOLTZ wollte nicht die Abschaffung der Philosophie, sondern eine andere, DU BOIS-REYMOND nicht das Fach Geschichte durch E-Technik ersetzen, er wollte eine andere Zugangsweise zur Historie, bei der freilich eine Geschichtswissenschaft an der Voltigierleine von Naturwissenschaft und Technik herausgekommen wäre; sein Plädoyer klingt heute teils wie verwässerter Marxismus, teils wie eine vorweggenommene Konzeption von „Gesellschaftsgeschichte“. Die einschlägige Forschung nennt als Heckwelle des modernistischen Vorpreschens DU BOIS-REYMONDS im Bereich Geschichtswissenschaften eine ganze Reihe zweit- und dritrangiger Adepten (SCHLEIER 2003, S. 139).

Nicht das letzte Ergebnis der hier vorgestellten Überlegungen besteht darin, berühmten, oft zitierten, selten verstandenen akademischen Großzitataten und empfohlenen Königswegen des 19. Jahrhunderts ihren Sinn zurückzugeben: RANKES Dictum von der Unmittelbarkeit jeder Epoche zu Gott und seine Ablehnung, ihren Wert aus dem zu bestimmen, was aus ihr hervorgehe (RANKE 1971, S. 60), erscheint als Abwehr von Modernisierungsteologie und beigeschlossenem Dampfmaschine-Eisenbahn-Komplex als Ziel-Epoche, vor der sich alle vorausgegangenen als stümperhaft-unzureichend erweisen müssten. Wer von Treitschke nichts gelesen hat, kennt doch sein Wort von den (großen) Männern, die Geschichte machen: „Dem Historiker ist nicht gestattet, nach der Weise der Naturforscher das Spätere aus dem Früheren einfach abzuleiten. Männer machen die Geschichte.“ (TREITSCHKE 1927, Bd. 1, S. 27) Im hier vorgestellten Kontext entpuppt sich diese Äußerung gänzlich

anders als eine programmatische Forderung nach Männer- und Führer-Geschichte: rankeanisch-antiteleologisch und gegen das naturwissenschaftlich-technische Geschichtsmodell eines DU BOIS-REYMOND gerichtet. Einen anderen Sinn bekommt auch die hohe Wertschätzung des *Staates* durch die auf Erhaltung gestimmten Kräfte in der Historikerzunft – denn der Staat war etwas, das die naturwissenschaftlichen Programmatiker einer Sozialhistoriographie nicht erklären konnten, soweit sie nicht Marxisten waren.

Sodann lässt sich an das Vorangegangene eine Reihe von Anschluss-Überlegungen knüpfen; vier sollen thesenhaft und zugespitzt vorgestellt werden:

Erstens: Die Fächer-Identitäten der geistes- und naturwissenschaftlichen Disziplinen sind im Kampf gegeneinander entstanden. Die Naturwissenschaftler grenzten sich durch die induktive Methode und das Kausalitätsprinzip schroff von den Geisteswissenschaften ab, deren Gesamt-Deutungsansprüche sollten durch Lächerlichmachen der „Naturphilosophie“ ein für allemal vereitelt werden. Das hatte zur Folge, dass Seitentriebe und Spekulationen auf Basis von Naturbetrachtung an den Universitäten kaum mehr Platz fanden und der Blut-und-Boden-Szenerie der völkischen Rechten zufließen. Hier aber ist wichtiger, dass die Geisteswissenschaften sich mit dem idealistisch-neuhumanistischen Bildungsbegriff zur Wehr setzten, das Nützlichkeitsprinzip ablehnten und sich gegen methodologische (Sprachwissenschaft) sowie inhaltsbezogene (DU BOIS-REYMOND) Invasionsversuche verwahrten. In der Wissenschaftsgeschichtsschreibung, so ist zu fordern, müssen die Konkurrenzen und Wechselwirkungen für die Identitätsgenese beider Hauptzweige von Wissenschaft und Forschung viel stärker berücksichtigt werden. Um etwa die Rolle der Geisteswissenschaften im „Dritten Reich“ zu verstehen, müssen wir weiter zurückgreifen als bis zu den Pariser Vorortverträgen und den Rahmen der Zeitgeschichte sprengen.¹⁸ Die partielle Nazifizierung der Geisteswissenschaften ist – neben der Tatsache, dass sich der wissenschaftliche Nachwuchs um 1930 in einer *no future*-Situation befand –, auch auf die Angst vor einer Marginalisierung zurückzuführen, die sie im um 1900 vor dem Abgrund ste-

18 Darüber nichts in HAUSMANN 1998. HOLGER DAINAT tippt das Problem an, indem er auf Rang-Differenzen innerhalb der Gesamtdisziplin Germanistik im 19. Jahrhundert eingeht, gibt diese Betrachtung dann aber auf (DAINAT 2002, S. 74). HANS JOACHIM DAHN lenkt den Blick auf die enormen Herausforderungen an die Philosophie durch die Revolution in der Physik sowie die revolutionäre Entwicklung der modernen Kunst, stoppt diese Reflexionen dann aber (DAHN 2002, S. 195 f.). Der hauptsächliche Ausgangspunkt der einzelnen Beiträge in SCHULZE/OEXLE 2000 ist wieder nur der Versailles-Komplex.

hen ließen. Es kam, da Naturwissenschaften und Technik auch das Feld des Nationalen zu okkupieren drohten und sich im übrigen der allerhöchsten kaiserlichen Gnadensonne erfreuen durften, gleichsam zu geisteswissenschaftlichen Überkompensationsanstrengungen.

Zweitens: Die gegenwärtige Wissenschaftsgeschichtsschreibung ist häufig Siegergeschichtsschreibung und vielfach unkritische Modernisierungsteologie, die an einen DU BOIS-REYMOND erinnert. Sie hat zur naturwissenschaftlich-technischen Großforschung des 20. Jahrhunderts ein ähnliches Verhältnis wie die borussische Schule der Geschichtsschreibung im 19. zu Preußen und der Reichseinigung 1870/71.¹⁹ So lesen wir über die Gründung der Physikalisch-Technischen Reichsanstalt (PTR), sie sei „von Industriellen“ und von „einsichtigen staatlichen Stellen“ geplant worden, aber die Furcht der Universitäten und Professoren, vereinnahmt und zu praktisch-nützlicher Zuarbeit verpflichtet zu werden, „verzögerte die Einrichtung des nachmals nicht zuletzt im Ausland als vorbildlich und nachahmenswert betrachteten Instituts“ (HAMMERSTEIN 1999, S. 19 f.). Sollten Historiker nicht kritische Distanz zum Gegenstand wahren? Das Universitätssystem des 19. Jahrhunderts, so eine der vielen Botschaften, hinkte der Entwicklung zur industriellen Massengesellschaft bis zu den entscheidenden Kipp-Jahren ab 1890 hinterher. Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert erlebte das „homogen strukturierte universitäre System“ einen „rasanten Prozess der Ausdifferenzierung, der in auffälliger Parallele zur innerwissenschaftlichen Dynamik der paradigmatischen Neuorientierung zahlreicher Wissenschaften steht.“ (SZÖLLÖSI-JANZE 2002, S. 62) In der Regel werden Positionen eingenommen, die auf BILLROTH, DU BOIS-REYMOND, VIRCHOW²⁰ oder v. HARNACK zurückgehen. Gab es keine Konterdiskurse? Die Frage der „Bildung“ wird praktisch nie berührt; über die Geisteswissenschaften wird selten oder nie geschrieben, obgleich die meisten Wissenschaftshistoriker doch Geisteswissenschaftler sind – es sei denn, es handelt sich um die Geisteswissenschaften im „Dritten Reich“. Diese Konzentration auf die NS-Zeit kann, betrachten wir die Vorgänge unter dem hier gewählten Aspekt, den Vertretern der Naturwissenschaften nur recht sein. In vielen modernen Veröffentlichungen zur Wissenschaftsgeschichte gilt die Universität, soweit sie sich noch nicht als Großbetrieb beschreiben lässt, als

19 Als Ausnahme sei genannt BOEHM 2000.

20 Die derzeit aktuelle VIRCHOW-Biographie kreist in politikgeschichtlicher Manier vor allem um den 1848er Liberalismus. Wenn überhaupt in die Betrachtung einbezogen, dann werden die Naturwissenschaften als aufsteigend und modern dargestellt, der Konterdiskurs als hoffnungslos veraltet (GOSCHLER 2002).

„Erfindung“, HUMBOLDT als „Mythos“.²¹ Dem Autor eines Buches über Neu-humanismus im 19. Jahrhundert erscheint die griechisch-römische Antikenbildung bald als Phänomen des deutschen Sonderweges, bald wird die Frage der neuhumanistischen Bildung ganz in innen- und außenpolitische Konstellationen übersetzt; dem Autor sind die wenigen „Humanisten“, die noch heute wehmütig auf die Geschichte des Neu-Humanismus im 19. Jahrhundert blicken (LANDFESTER 1988, S. 1)²², ungefähr das, was für VIRCHOW „Naturphilosophie“ gewesen ist; wir finden auf zwei nebeneinander liegenden Seiten gleich zwölf mal das Wort „Diskurs“ (ebd., S. 16 f.), aber die einzelnen „Diskurse“ werden nicht untersucht, weil sie nicht für Ernst genommen, sondern von einer vulgär-aufklärerischen Modernisierungsteleologie abgetan werden.

Drittens: Warum werden die in diesem Beitrag dargestellten Konterdiskurse zum naturwissenschaftlich-technisch inspirierten Modernisierungsrausch von heutigen Wissenschaftshistorikern und -theoretikern großenteils nicht ernst genommen? Weil sie unter dem Banner der kritisierten naiven Teleologie für hoffnungslos vorgestrig angesehen werden, oder aber – damit verwandt, aber nicht identisch – man sieht in den deutschen Universitäts- und Gymnasialprofessoren des späten 19. Jahrhunderts, von FRITZ K. RINGER fehlgeleitet (RINGER 1983), nur die komischen Alten eines überkommenen Bildungsbegriffs, selbstgerechte und gefährliche Unglücksgestalten des „Sonderweges“. HARNACK stand mit den zitierten Äußerungen politisch wesentlich weiter ‚rechts‘ als etwa EDUARD MEYER; ROETHE und MEYER formulierten, ausgehend von den Geisteswissenschaften und ihrem Bildungsideal, Kritik am Kaiserreich, zu der HARNACK zumindest öffentlich nicht fähig gewesen wäre. Vielleicht nicht HELMHOLTZ, aber gewiss BILLROTH, DU BOIS-REYMOND und VIRCHOW waren in ihren Verlautbarungen gegen die Geisteswissenschaftler schroff intolerant und setzten ihre Gegner auch menschlich herab. Ein vernichtungsfroher illiberaler Ton und die Spießbrutenlüsternheit zu verletzen ziehen sich durch die einschlägigen Texte. Die Positionen eines EXNER gegenüber der naturwissenschaftlich orientierten Klassifizierungssucht der LOMBROSO-Richtung, seine Warnung vor Einseitigkeit der Bildung, WILAMOWITZ' Warnung vor Barbarei und Banausentum, SCHMIDT-RIMPLERS Kritik der „Einzelheiten-Idolatrie“, des Götzendienstes an der kleinen Tatsache, des Tischler-Fleißes statt des weit blickenden Geistes, der Übertragung

21 „Humboldt“ sei erst ab der Jahrhundertwende propagiert worden, so eine Hauptthese (PALETSCHKE 2001, S. 3; s. auch ASH 1999).

22 Wenn auch „Sonderweg“ hier bereits in distanzierende Anführungszeichen gesetzt wird (LANDFESTER 1988, S. 22 f.).

industrieller Prinzipien auf die universitäre Wissenschaft – all diese begeisterten Positionen hätten Widerlager zum heraufziehenden Jahrhundert der Barbarei bilden können. Sie verdienen also, hervorgehoben und nicht als ideologie-historischer Plunder fortgeworfen zu werden. Diskursbetrachtung ohne Blick auf den Konterdiskurs bedeutet die Fälschung des historischen Bildes.

Zweifellos bildet – *viertens* – die beschriebene Auseinandersetzung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften teilweise einen „fernen Spiegel“ der heutigen Situation. Vieles finden wir zum Lachen ähnlich: die Anwendung von Kriterien der Nützlichkeit auf die klassischen Geisteswissenschaften, das Hoch auf das Vorbild der „Industrie“, die Feststellung eines „Rückstandes“ gegenüber dem „Ausland“, die anwendungsorientierten Naturwissenschaftler als obere Zehntausend des Wissenschaftsbetriebes, anwendungsorientierte Naturwissenschaften und Technik als von Presse und Politik umtanzte Bundeslade, endlich die Tendenz bei Geisteswissenschaftlern, sich auf das Rostum der anderen Fakultät zu schwingen. *Mutatis mutandis* finden wir wieder, was HERMANN LÜBBE mit Bezug auf DU BOIS-REYMOND in einer geglückten Formulierung als „wissenschaftskulturelle Epoche preußisch-deutscher Spätaufklärung“ bezeichnet hat (LÜBBE 1981, S. 129). Wer zu kühnen Vergleichen aufgelegt ist, könnte feststellen, die deutschen Universitäten befinden sich in einer Situation, die derjenigen um 1809 gleicht, also der Phase vor einer tief greifenden Reform, nur dass die Deichsel nicht in Richtung Bildungsidealismus zeigt, sondern in Richtung „Brot zu apportieren“, „Brotbacken und Bierbrauen“, um an die Beobachtungen v. RAUMERS und ALWILL BAIERS zu erinnern. Wir finden heute zu Teilen eine quasi „borussische“ Wissenschaftsgeschichte, welche die Entwicklungslinien der Wissenschaften seit dem 19. Jahrhundert auf die Jetztzeit zulaufen lässt, ohne die Gegenstimmen zu beachten, die sich doch fortwährend gemeldet hatten und die zu notieren Pflicht des Historikers ist. Mächtige Gegenstimmen der geisteswissenschaftlichen Seite, wie sie hier mit EXNER, SCHMIDT-RIMPLER, WEINHOLD, VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, MEYER und anderen zu Wort kamen, sind heute allerdings kaum zu vernehmen.

Es ist nicht Sache des Historikers, Gegenwartsanalysen zu geben, doch sei es erlaubt, *in summa* festzuhalten: Eine Gesellschaft, deren maßgebliche Vertreter aus Universitäten, Kirchen, Schulen, Gewerkschaften, Unternehmen und Parteien immer wieder für eine umfassendere als bloß technisch-berufliche Bildung auftreten, ist, wenn es sich nicht um Phrasenwerk handelt und sie diese Aufgabe in einem Zeitraum von mehr als hundert Jahren nicht lösen kann, vermutlich eine dumme Gesellschaft.

Literatur

Quellen

- BAIER, A.: Ludwig Gotthard Kosegarten. Rede gehalten beim Antritt des Rektorats, den 13. Mai 1864. In: DERS.: Aus der Vergangenheit. Akademische Reden und Vorträge. Berlin 1891.
- BEYSCHLAG, W.: Deutschland im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts. Akademische Gedenkrede, gehalten in der Aula der Universität Halle-Wittenberg am 12. Januar 1900. In: DERS.: Zwei akademische Festreden. Halle 1902.
- BILLROTH, TH.: Über das Lehren und Lernen der medicinischen Wissenschaften an den Universitäten der deutschen Nation nebst allgemeinen Bemerkungen über Universitäten. Eine culturhistorische Studie. Wien 1876.
- BOEHM, L.: Wissenschaft und Bildung. Aspekte zum Verhältnis der beiden Wissensformen in historischen Erfahrungsräumen. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 23 (2000), S. 83–114.
- DERS.: Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. Im Verein für wissenschaftliche Vorlesungen zu Köln am 24. März 1877 gehaltener Vortrag. In: DU BOIS-REYMOND, ESTELLE 1912, Bd. 1, S. 567–629.
- DU BOIS-REYMOND, EMIL: Goethe und kein Ende. In: DU BOIS-REYMOND, ESTELLE 1912, Bd. 2, S. 157–183.
- DU BOIS-REYMOND, ESTELLE (Hrsg.): Reden von Emil Du Bois-Reymond in zwei Bänden. Bd. 1: Leipzig 1912, Bd. 2: 2. Aufl., Leipzig 1912.
- BRANISS, CH. J.: Über die Würde der Philosophie und ihr Recht im Leben der Zeit. Rede beim Antritt des Rectorats. Berlin 1854.
- BRÜCHE, E.: Lateinunterricht in der Schule. In: Physikalische Blätter 3 (1947), S. 156–158.
- DÖLLINGER, I. v.: Festrede zur 400jährigen Stiftungsfeier der Universität München. In: DERS.: Akademische Vorträge. 2. Bd., München 1889, S. 56–89.
- EISELSBERG, A. Freiherr v.: Lebensweg eines Chirurgen. Innsbruck 1939.
- EXNER, A.: Über politische Bildung. Inaugurationsrede, gehalten am 22. October 1891. Wien 1891.
- FITTIG, R.: Ziele und Erfolge der wissenschaftlich chemischen Forschung. In: Das Stiftungsfest der Kaiser-Wilhelms-Universität Straßburg. Straßburg 1895.

- HARNACK, A. V.: Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit. Vortrag, gehalten in der Versammlung der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg am 29. November 1904. Berlin 1905.
- DERS.: Geschichte und Religion. In: Universität und Schule. Vorträge auf der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner am 25. September 1907 zu Basel, gehalten von F. Klein, P. Wendland, Al. Brandl, Ad. Harnack. Leipzig/Berlin 1907, S. 32–43.
- DERS.: Denkschrift zur Begründung von Forschungsinstituten, 21.11.1909. Auszug in: WEISCHEDEL 1960, S. 446–456.
- HELMHOLTZ, H. V.: Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaft (1862). In: DERS.: Vorträge und Reden, Bd. 1. 4. Aufl., Braunschweig 1896, S. 159–185.
- HEMPEL, W.: Über den Einfluss der chemischen Technik auf Leben und Sitte. In: Bericht über die Königl. Sächs. Technische Hochschule auf das Jahr 1890/91. Dresden 1891.
- HOFMANN, A.W.: Jahrhundert chemischer Forschung unter dem Schirme der Hohenzollern. Rede zur Gedächtnisfeier des Stifters der Kgl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 3. August 1881 in der Aula der Universität gehalten. Berlin 1881.
- KEKULÉ, A.: Die wissenschaftlichen Ziele und Leistungen der Chemie. Bonn 1878.
- LAMPRECHT, K.: Die gegenwärtige Entwicklung der Wissenschaften, insbesondere der Geisteswissenschaften, und der Gedanke der Universitätsreform. In: Ausgewählte Schriften zur Wirtschafts- und Kulturgeschichte und zur Theorie der Geschichtswissenschaft. Aalen 1974, S. 725–746.
- LEXIS, W. (Hrsg.): Die deutschen Universitäten. Für die Universitätsausstellung in Chicago 1893. 2 Bde. Berlin 1893.
- LORENZ, O.: Die „bürgerliche“ und die naturwissenschaftliche Geschichte. In: HZ 39 (1878), S. 458–485.
- MEYER, E.: Humanistische und geschichtliche Bildung. Vortrag, gehalten in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg am 27. November 1906. Berlin 1907.
- MÜLLER, F. v.: Spekulation und Mystik in der Heilkunde. München 1914 (Ndr. als Beilage zu Heft 40/1958 der Münchener Medizinischen Wochenschrift).
- PAULSEN, F.: „Allgemeiner Teil“. In: LEXIS 1893, Bd. 1, S. 3–114.

- RANKE, L. v.: Über die Epochen der neueren Geschichte. (1854) Historisch-kritische Ausgabe. Hrsg. v. TH. SCHIEDER u. H. BERDING. München 1971, S. 53–76.
- RAUMER, F. v.: Aus einer Vorlesung über Freiheit, Zwang und Aberglauben auf Universitäten, gehalten in Breslau am 9. April 1812. In: DERS.: Vermischte Schriften. Erster Band. Leipzig 1852.
- ROETHE, G.: Humanistische und nationale Bildung, eine historische Betrachtung. Vortrag, gehalten in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg am 6. Dezember 1905. Berlin 1906.
- SCHMIDT-RIMPLER, H.: Universität und Specialistenthum. Rede beim Antritt des Rectorats am 17. October 1880 gehalten. Marburg 1881.
- SIEMENS, W. v.: Lebenserinnerungen. 13. Aufl., Berlin 1938.
- TREITSCHKE, H. v.: Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Bde. I u. II. Leipzig 1927.
- VIRCHOW, R.: Die Gründung der Berliner Universität und der Übergang aus dem philosophischen in das naturwissenschaftliche Zeitalter. Rektoratsrede, gehalten am 3.8.1893. Auszug in: WEISCHEDEL 1960, S. 416–430.
- WEINHOLD, K.: Rede bei Antritt des Rectorats gehalten in der Aula der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 15. October 1893. Berlin 1893.
- WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, U. v.: Rede zur Feier des Jahrhundertwechsels gehalten in der Aula der Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität am 13. Januar 1900. Berlin 1900.
- DERS.: Philologie und Schulreform. Prorektoratsrede, gehalten zur akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892. In: DERS.: Reden und Vorträge. Berlin 1901, S. 97–120.
- WINDELBAND, W.: Geschichte und Naturwissenschaft. Rede zum Antritt des Rektorats der Kaiser Wilhelms-Universität Straßburg. 3. Aufl., Straßburg 1904.

Literatur

- ASH, M.G. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Köln/Weimar/Wien 1999.
- BREIDBACH, O./FLIEDNER, H.-J./RIES, K. (Hrsg.): Lorenz Oken (1779–1851). Ein politischer Naturphilosoph. Weimar 2001.

- BRUCH, R. v./KADERAS, B. (Hrs), Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahme zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002.
- DAHN, H.J.: Philosophie. In: HAUSMANN 2002, S. 193–231.
- DAINAT, H.: Germanistische Literaturwissenschaft. In: HAUSMANN 2002, S. 63–86.
- DIENEL, H.-L.: Zweckoptimismus und -pessimismus der Ingenieure um 1900. In: DERS. (Hrsg.): Der Optimismus der Ingenieure. Triumph der Technik in der Krise der Moderne um 1900. Stuttgart 1998, S. 9–24.
- GOSCHLER, C.: Rudolf Virchow, Mediziner – Anthropologe – Politiker. Köln/Weimar/Wien 2002.
- HAMMERSTEIN, N.: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Wissenschaftspolitik in Republik und Diktatur. München 1999.
- HANISCH, L.: Die Nachfolger der Exegeten. Deutschsprachige Erforschung des Vorderen Orients in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden 2003.
- HAUSMANN, F.-R.: „Deutsche Geisteswissenschaft“ im Zweiten Weltkrieg. Die „Aktion Ritterbusch“ (1940–1945). Dresden/München 1998.
- DERS.: Die Rolle der Geisteswissenschaften im Dritten Reich 1933–1945. München 2002.
- HÖRZ, H./LÖTHER, R./Wollgast, S.: Naturphilosophie – von der Spekulation zur Wissenschaft. Berlin (Ost) 1996.
- HÜBINGER, G.: Wertkollisionen im frühen 20. Jahrhundert. In: v. BRUCH/KADERAS 2002, S. 74–83.
- KÖHNKE, K. CH.: Entstehung und Aufstieg des Neukantianismus. Die deutsche Universitätsphilosophie zwischen Idealismus und Positivismus. Frankfurt a.M. 1993.
- KRAFFT, F.: Wissenschaft – Mathematik – Technik: Ihre Wechselwirkung in der Antike. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 16 (1993), S. 129–149.
- KRETSCHMANN, C. (Hrsg.): Wissenspopularisierung. Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel. Berlin 2003.
- LANDFESTER, M.: Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland. Darmstadt 1988.
- LÜBBE, H.: Wissenschaft und Weltanschauung. Ideenpolitische Fronten im Streit um Emil Du Bois-Reymond. In: MANN 1981, S. 129–148.
- MANN, G.: (Hrsg.): Naturwissen und Erkenntnis im 19. Jahrhundert: Emil Du Bois-Reymond. Hildesheim 1981.

- MEYENN, K. v. (Hrsg.): Die großen Physiker. Bd. 1. München 1997.
- MUHLACK, U.: Historisierung und gesellschaftlicher Wandel in Deutschland im 19. Jahrhundert. Berlin 2003.
- PALETSCHEK, S.: Die permanente Erfindung einer Tradition. Die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Stuttgart 2001.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. 19. Aufl., Stuttgart 1999 (zuerst 1951).
- RIES, K.: Lorenz Oken als politischer Professor der Universität Jena (1807–1819). In: BREIDBACH 2001, S. 37–63.
- RINGER, F.K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933. Stuttgart 1983 (zuerst 1969).
- SCHLEIER, H.: Neue Ansätze der Kulturgeschichte zwischen 1830 und 1900. Zivilisationsgeschichte und Naturgesetze. Darwinismus und Kulturbio-logismus. In: MUHLACK 2003, S. 137–157.
- SCHNÄDELBACH, H.: Philosophie in Deutschland 1831–1933. Frankfurt a.M. 1983.
- SCHULZE, W./OEXLE, O.G. (Hrsg.): Deutsche Historiker im Nationalsozia-lismus. 3. Aufl., Frankfurt a.M. 2000.
- SCHWARZ, A.: Bilden, überzeugen, unterhalten: Wissenschaftspopularisie-rung und Wissenskultur im 19. Jahrhundert. In: KRETSCHMANN 2003, S. 221–234.
- SNOW, CH.P.: Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche In-telligenz. Stuttgart 1967 (zuerst: London 1959; Nachtrag zuerst London, 1963).
- SZÖLLÖSI-JANZE, M.: Die institutionelle Umgestaltung der Wissenschafts-landschaft im Übergang vom späten Kaiserreich zur Weimarer Republik. In: V. BRUCH/KADERAS 2002, S. 60–74.
- WEISCHEDEL, W. (Hrsg.): Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumen-te zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Berlin 1960.
- WILSON, A.D.: Die romantischen Naturphilosophen. In: MEYENN 1997, S. 319–335.

Adresse des Autors:

Prof. Dr. Bernd-A. Rusinek

Universität Freiburg, Historisches Seminar

79085 Freiburg

E-Mail: nng@geschichte.uni-freiburg.de

Bernd-A.Rusinek@uni-duesseldorf.de

Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805)

Spuren und Deutungen in zwei Jahrhunderten

Mechthild Raabe (20.8.1927–16.6.2005) in dankbarer Erinnerung

Am Morgen des 16. Mai 1805 starb FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW und wurde zwei Tage später auf dem von ihm neu angelegten Friedhof in Reckahn (bei der Stadt Brandenburg/Havel) begraben. Noch in der Beschreibung des Begräbnisses (ZERRENNER 1805/2005) werden Grundzüge von ROCHOWS aufgeklärter Geisteshaltung sichtbar. Er wurde nach seinem Willen am „frühen Morgen und Aufgang der Sonne, des schönen Symbols des neuen Lebenstages“ „still beerdigt“; „sämtliche Unterthanen“ waren anwesend (ebd., S. 26 f.). ROCHOW war bereits zu Lebzeiten wegen der von ihm mit Intensität, Ausdauer und Dynamik betriebenen ökonomischen, agrarreformerischen, sozialpolitischen und pädagogischen Reformprojekte ein allseits verehrter und berühmter Zeitgenosse (SCHMITT 2001). So urteilt beispielsweise schon 1780 der am Beginn der modernen Erziehungswissenschaft stehende *Versuch einer Pädagogik* prägnant: „Für die Erziehung des Landvolks wird sich schwerlich etwas besseres thun lassen, als das nachmachen und ausführen, was der Herr von ROCHOW vorgemacht und vorgeschlagen hat.“ (TRAPP 1780/1977, S. 358) Die 20 Jahre später erschienenen *Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im achtzehnten Jahrhundert* konstatieren bereits eine eigene Wirkungsgeschichte der ROCHOWschen Reformen: „Sein Bemühen für die Bildung des Landvolks gibt das Signal zu einer fast über ganz Deutschland verbreiteten Revision und Reformation der *Volksschule*.“ (NIEMEYER 1801, S. 48) Dieses bildungsgeschichtlich sehr weitreichende Urteil wird in der *oekonomisch-technologischen Encyklopädie* von KRÜNITZ 1802 nochmals durch ein detailliertes Portrait der ROCHOWschen Schulen in den Dörfern Reckahn, Göttin und Kahne bestätigt und wirkungsgeschichtlich erweitert: „Diese Schulen haben sich durch ihre vortreffliche innere Einrichtung zum Muster aller Land-Schulen nicht nur in den preußischen Staaten, sondern

auch in ganz Deutschland und anderen Ländern erhoben.“ (KRÜNITZ 1802, Bd. 61, S. 917)

Auch die zeitgenössischen Augenzeugenberichte über den tatsächlich praktizierten Unterricht in ROCHOWS Musterschulen (SCHMITT 2005, S. 266–268) waren in ihrer Vielfalt mit einer Ausnahme (SCHMITT 2001, S. 26) durchgängig überaus positiv. Diese Tatsache ist ebenfalls bekannt. Deshalb möchte der nachfolgende Aufsatz nicht nochmals ROCHOWS Leben und Werk vorstellen und würdigen. Die vom aufgeklärten Geist getragenen Bemühungen ROCHOWS um Armenfürsorge, Volksgesundheit, wirtschaftliche und agrarische Reformen, um Alphabetisierung, Bildung der Bauern, Lehrerbildung, selbständiges Denken und Handeln der Menschen wurde bereits an anderer Stelle in verschiedenen Publikationen analysiert (SCHMITT/TOSCH 2001; SCHMITT 2003, 2005). In diesen Publikationen wird auch ROCHOWS Stellung und seine Beziehungen innerhalb der Philanthropischen Erziehungsbewegung behandelt. Diesen Forschungsstand voraussetzend sollen nunmehr folgende Fragestellungen untersucht werden: Welche Deutungen hat das von ROCHOW erfolgreich umgesetzte Reformprogramm im Verlauf der letzten 200 Jahre erfahren? Gab es besondere Phasen der Rezeption? Welche unterschiedlichen historisch-gesellschaftlichen Kontexte hatten Einfluss auf die jeweilige ROCHOW-Interpretation? Für welche Aspekte der ROCHOWschen Reformen haben sich Forscherinnen und Forscher im Laufe der Wirkungsgeschichte interessiert? Sind Motive für die Beschäftigung mit ROCHOW erkennbar? In welchen Forschungskontexten sind die durch ROCHOW repräsentierten Leitgedanken der Aufklärung heute noch von Interesse?

Diese Fragen werden anhand folgender systematischer Gesichtspunkte untersucht: *Abschnitt 1* analysiert ROCHOWS Reformpraxis in der Deutung von aktuellen Forschungen zur Alphabetisierung, Volksaufklärung und zum niederen Schulwesen; im 2. *Abschnitt* werden Akzente der Rezeption bis zum Erscheinen der „sämtlichen pädagogischen Schriften“ (1907–1910) behandelt und im 3. *Abschnitt* veränderte Fragestellungen und vierzig Jahre getrennte Erinnerung untersucht; im 4. *Abschnitt* wird über Reckahn als Kultureller Gedächtnisort berichtet.

1 **Rochows Reformpraxis in der Deutung von Forschungen zur Alphabetisierung, Volksaufklärung und zum niederen Schulwesen**

Das Zeitalter der Aufklärung hat seit den 1970er Jahren ein stetig steigendes Forschungsinteresse in der Geschichtswissenschaft, der Germanistik, den Philologien, der Theologie, der Technikgeschichte, der Kunstgeschichte usw. und eben auch in der Erziehungswissenschaft erfahren. Ausdruck und Praxis dieser Entwicklung war sicher die am 13. März 1975 in der Herzog-August-Bibliothek (Wolfenbüttel) gegründete *Deutsche Gesellschaft für die Erforschung des achtzehnten Jahrhunderts*. Die Gesellschaft vereinigt Forscherinnen und Forscher aus allen Disziplinen, die zum 18. Jahrhundert arbeiten. Gegenwärtig beträgt die Mitgliederzahl 881 Mitglieder, davon leben 702 Mitglieder in Deutschland, 141 Mitglieder in Europa und 38 Mitglieder außerhalb Europas. In dem ein Jahr nach der Gründung der Gesellschaft erschienenen, umfangreichen Sammelband *Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland* wird der damalige Forschungsstand präzise und vollständig bilanziert (KOPITZSCH 1976, S. 11–169). Im Vorwort des bahnbrechenden Bandes wird auf die „dringend notwendige interdisziplinäre Zusammenarbeit“ (ebd., S. 7) sowie auf die unterschiedlichen Deutungsansätze in den beiden deutschen Staaten hingewiesen (vgl. dazu Abschnitt 3). Im Kontext dieser Entwicklung wurde ROCHOW keineswegs nur als Pädagoge gesehen. Richtigerweise wurden die ROCHOWschen Reformen als wichtiger Bestandteil der *praktischen, alle Lebensbereiche erfassenden Aufklärung* in Deutschland gedeutet.

Eine frühe, höchst anregende bildungshistorische Auseinandersetzung mit den ROCHOWschen Reformen ist die zunächst in Bochum als Dissertation erschienene, bis heute nicht veraltete Studie *Schule im Vorfeld der Verwaltung: Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800* (HEINEMANN 1974). Die Arbeit untersucht und reflektiert die ROCHOWschen Reformen innerhalb des breiten Diskurses über die „Zielsetzungen des zukünftigen Volksunterrichts“. Dabei entwickelte HEINEMANN – wohl auch im Blick auf damals in der DDR vorherrschende ROCHOW Interpretationen – eine bis heute forschungsrelevante Erklärung zur Motivation von ROCHOWs Reformen:

„Rochow dachte also keineswegs daran, durch Erziehung eine klassenlose Gesellschaft zu erreichen. Er wollte nur die negativen Eigenschaften der geburtsständischen Ordnung aufheben, um im selben Augenblick den Menschen die Ordnung der bürgerlichen Ge-

sellschaft einzuflößen. Ihm ging es nicht um eine Freisetzung der Person, die dann in der Gestalt des Bauern in die Städte wanderte, um an dem besseren Leben dort teilzunehmen, sondern um eine Erhöhung der beruflichen und gesellschaftlichen Qualifikation der Eingessenen.“ (Ebd., S. 137).

Die schon bei der Gründung der *Gesellschaft zur Erforschung des 18. Jahrhunderts* angestrebte Interdisziplinarität hat seither auch die Bildungsgeschichte erreicht. Dies demonstriert das gerade erschienene *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* zum 18. Jahrhundert (HAMMERSTEIN/HERRMANN 2005). Darin werden die ROCHOWschen Reformen auf immerhin 20 Seiten erwähnt und finden in folgenden Kontexten Beachtung: Als seltene Ausnahme systematischer schulischer und lebenspraktischer Unterweisung der Landbevölkerung (S. 83), als Bestandteil pädagogischen Denkens im Philanthropismus (S. 108), als Reformimpuls für die Entwicklung des niederen Schulwesens (S. 241), als Fürsprecher „zweckmäßiger“ Mädchenschulen (S. 198), als Beispiel einer funktionierenden philanthropischen Musterschule (S. 266–268), als exemplarisch innerhalb der Volksaufklärung (S. 450), als bahnbrechend für die Lesebuchentwicklung (S. 492) und als wichtiger Indikator für eine „gesamtgesellschaftliche Modernisierung und Mobilisierung, ... ohne die die tatsächlichen Reformprozesse am Beginn des 19. Jahrhunderts nicht zu bewerkstelligen gewesen wären.“ (S. 548)

Die referierten Themenfelder umreißen derzeit wichtige Forschungskontexte zu ROCHOW, wobei Handbuchartikel selbstverständlich nur *ein* möglicher Indikator für das Abstecken von Forschungsfeldern insgesamt sein können. Beispielsweise werden die neueren Forschungen zur *Alphabetisierung* im Zeitalter der Aufklärung und die damit zusammenhängende Beurteilung der Leistungen und Grenzen von Schulreformen und Schulpolitik im späten 18. Jahrhundert im erwähnten Handbuch nicht ausdrücklich auf die ROCHOWschen Reformen bezogen. Diesen Zusammenhang hat jedoch ERNST HINRICHS in einem jüngst erschienenen Überblicksaufsatz herausgearbeitet. Darin betont er wie bereits in früheren Publikationen, dass erst die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben „die bildungsgeschichtliche Voraussetzung für die Entwicklung der ‚westlichen Zivilisation‘ schuf[en]“ (HINRICHS 2004, S. 539). Dabei war das Lesen „erhofft und gehasst wie alle Revolutionen“ (ZIMMERMANN nach ebd., S. 548): „Alphabetisierung der städtischen und ländlichen Unterschichten, Alphabetisierung auch der Frauen konnte als Bedrohung, als Weckung emanzipatorischer Bedürfnisse verstanden werden ... Die Angst vor Bauern, die politische Pamphlete lesen, statt ihre Äcker zu bestellen, war verbreitet und wurde formuliert.“ (HINRICHS 2004, S. 548) In diesem Kontext wurde ROCHOW „so etwas wie eine Symbolfigur“ für die

„Wendung von der Stadt zum Land“ (HINRICHS 2004), d.h. für eine verstärkte Berücksichtigung der ländlichen Unterschichten bei den Bemühungen um Alphabetisierung.

„Gerade wegen ihrer massiven, auf das Publikum in gewisser Weise mit dem aufklärerischen Holzhammer einschlagenden Argumentation spiegeln Rochows Aufsätze besser als die anderer Reformer den historischen Standort der Aufklärungspädagogik in Bezug auf die Lehrerbildung am Ende des 18. Jahrhunderts: Es geht um die Befreiung der Lehrer, vor allem auf dem Lande, von der jahrhundertealten Traditionalität und Routine, um ihre Veränderung hin zu selbständig denkenden und handelnden Erziehern mit Vorbildfunktion zunächst vor allem im kognitiven Bereich, es geht um die Verwandlung des Unterrichts auch und gerade im Elementarschulwesen fort von der routinierten Buchstabier- und Memorieranstalt hin zu Orten des intensiven, das Lernen mit dem Denken und daraus fließendem gemeinnützigem Handeln verbindendem Gesprächs unter der Führung von Lehrern, die selbst ein treibendes Element der Aufklärung sind.“ (Ebd., S. 555)

Im Focus der Alphabetisierungsforschung war die erfolgreiche Alphabetisierung im ländlichen Raum die wichtigste Leistung des niederen Schulwesens im 18. Jahrhundert (ALBRECHT/HINRICHS 1995, S. IX).

Diese Untersuchungsergebnisse decken sich weitgehend mit denjenigen zur Erforschung der *Volksaufklärung*. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts aus der gemeinnützigen-ökonomischen Aufklärung entstanden, bemühte sich die Volksaufklärung um eine Popularisierung aufklärerischen Denkens und Handelns. Die bauerliche Bevölkerung sollte zum Zwecke der besseren Nutzung der Landwirtschaft mit den neuen Erkenntnissen der Erforschung der Natur bekannt gemacht werden. „Hauptziel der Volksaufklärung war neben der praktischen Lebenshilfe die Veränderung der Mentalität ihrer Adressaten.“ (SCHNEIDERS 1995, S. 435) Auf der Grundlage einer bibliographisch glänzend erschlossenen, breiten und umfassenden Quellenbasis¹ kommt die Volksaufklärungsforschung zu bemerkenswerten Einschätzungen der unbestritten dynamischen Entwicklung im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts: „Es ist geradezu atemberaubend, was innerhalb des 1770er Jahrzehnts für die Verbesserung der Lebensverhältnisse des ‚gemeinen Mannes‘ und insbesondere für Volksbildung geschah.“ (SIEGERT 2005, S. 455 f.) In diesem Prozess wird ROCHOWS „Kinderfreund- Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen“ (FREYER 2001) eine zentrale Vermittlerrolle zugesprochen.

1 Für den Zeitraum zwischen 1750 und 1850 wurden rund 4.000 Autorinnen und Autoren bibliographisch erschlossen, die etwa 16.000 Titel verfasst haben (BÖNING/SIEGERT, Bd. 1: 1990; Bde. 2.1 u. 2.2: 2001. Zum inhaltlichen Zusammenhang: BÖNING 2004, S. 563).

HOLGER BÖNING hat schon früh darauf verwiesen, dass ROCHOWS persönliche Entwicklung parallel zu derjenigen der Volksaufklärungsentwicklung verlaufen ist. Wie diese hat auch ROCHOW zunächst erfolglos in den 1760er Jahren eine gemeinnützig-ökonomische Publizistik propagiert.

„Der anfängliche Optimismus der Aufklärer, der Bauer werde die neuen Lehren gern annehmen, teilte man sie ihm nur endlich mit, ist mit der desillusionierten Erfahrung konfrontiert worden, dass der ‚gemeine Mann‘ offenbar ganz andere Bedürfnisse und Sorgen hat, als sich ... zur Veränderung seiner Gewohnheiten bewegen zu lassen“ (BÖNING 1995, S. 96).

Parallel zu dieser negativen Erfahrung verläuft auch das Nachdenken über die Ursachen für das Scheitern der aufrichtig gemeinten volksaufklärerischen Bemühungen. Darüber berichtet ROCHOW in der *Geschichte meiner Schulen*:

„Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette der Ursachen, *warum* der Landmann so sei, als er ist: Er wächst auf als ein Tier unter Tieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. ... Niemand bemüht sich die Seelen seiner Jugend zu veredeln. ... Gott! Dachte ich, *muß* denn das so sein?“ (ROCHOW in: JONAS/WIENECKE, Bd. 3, S. 10 f., Hervorh. i.O.)

ROCHOW hat einen wichtigen Beitrag zur Diskussion der Volksaufklärer geleistet, wobei er andererseits auch Impulse für sein Reformwerk durch die Volksaufklärung bekommen hat. Man war sich einig in dem Bemühen, die gesellschaftliche Exklusivität des Wissens abzubauen, dieses für die ländlichen Unterschichten in nützliche Erkenntnisse zu übersetzen und zum allgemeinen Nutzen zu verbreiten.

Schließlich wurde ROCHOWS erfolgreiche Schulreform auch zum Vorbild für *utopische Züge* in Schriften der Volksaufklärer (BÖNING 1995, S. 99). Die Erfolgsberichte erscheinen nur wenige Jahre nach der Eröffnung der Reckahner Musterschule im Jahr 1773 (SCHMITT 2005, S. 266 ff.). Bei der Lektüre schwärmt beispielsweise der im aufgeklärten Geiste wirkende Pfarrer JOHANN MORITZ SCHWAGER 1788:

„Durch die Rochowsche Schulen ist in Rekan und der umliegenden Gegend der gemeine Mann zu seinem Vortheile völlig umgestimmt worden; er hat eingewurzelte Laster, Vorurtheile und Unwissenheit abgelegt, seinen Verstand angebaut, und sein Herz gebessert, und gleicht seinen Vätern nicht mehr.“ (SCHWAGER 1788, S. 524)

Im Vergleich zu solchen unkritischen Erfolgsberichten hat ROCHOW selbst aber die Grenzen seiner Bemühungen um Volksaufklärung – bei allem Stolz über die erreichten Fortschritte – sehr viel realistischer gesehen. In diesem

Sinne schreibt er am 20. Januar 1791 an FRANZ LUDWIG VON ERTHAL, den Fürstbischof von Bamberg und Würzburg:

„Nun sind es 20 Jahre, dass, Gottlob! meine neuen Landschuleinrichtungen auf meinen Gütern ohne Abänderung bestehen. Aber noch keinen Augenblick habe ich Ursache, die vollste Aufklärung zu bereuen, die ich meinen Schulkindern über alles, was sie, N. B. in ihrem Stande, wissen müssen, geben lasse. Seit den letzten Jahren ist keine Strafe usw. kein Gefängnis mehr nötig, von Prozessen ist gar keine Spur, und nur ein einziger verwöhnter Mann von 56 Jahren trinkt zuweilen unmäßig, und lebt dann unexemplarisch im Ehestand. – Es wäre aber töricht von mir, wenn ich je geglaubt hätte, alle alten und verwöhnte Menschen sobald zu bessern und vielleicht die Erde in einen Himmel umzuschaffen.“ (ROCHOW in JONAS/WIENECKE, Bd. 4, S. 325)

Selbstverständlich findet die ROCHOWSche Landschulreform auch in *Forschungen zur Entwicklung des niederen Schulwesens* im 18. Jahrhundert insbesondere in Preußen Beachtung. Einzelergebnisse der grundlegenden Forschungen von WOLFGANG NEUGEBAUER (NEUGEBAUER 1985, 1992b) in Verbindung mit der hervorragend eingeleiteten und kommentierten Edition der *Akten zum preußischen Elementarschulwesen bis 1806* (NEUGEBAUER 1992a) können hier selbstverständlich nicht referiert werden. Ein Indikator für die Schlüsselstellung ROCHOWS ist sicher der Umstand, dass dieser im Register des Quellenbandes mit 31 Einträgen (NEUGEBAUER 1992a, S. 797) die mit Abstand am meisten genannte Person der über 700 Seiten umfassenden Aktenedition ist.² Entgegen einer Deutung von ROCHOWS pädagogischem Programm als kalkuliertem Disziplinierungsversuch aus ökonomischem Kalkül (DRESSEN 1982, S.125–129) interpretiert NEUGEBAUER im Kontext eines Modernisierungsprozesses um 1800: Das ständische Stufenprinzip werde nicht mehr uneingeschränkt beibehalten.

„Für ROCHOW stand fest, dass Schulunterricht ‚kein Vorrecht gewisser Stände sei, sondern als *allgemeines Menschenrecht auch dem Geringsten und Ärmsten* mitgeteilt werde‘. ‚Alle Kinder brauchen Unterricht und Ausbildung, um verständige Menschen zu werden ... Nicht alle Kinder brauchen Gelehrte zu werden‘ ... Schule und Bildung für alle Stände, nicht aber gleiche Bildung für alle, das war Rochows Programm“ (NEUGEBAUER 1985, S. 62 f.; dort auch die Nachweise für ROCHOW; Hervorh. i.O.).

Für eine Interpretation von ROCHOWS Schulprogramm ist es sicher aufschlussreich, dass dieses nicht nur von Parteigängern der Aufklärung, sondern auch von durchaus konservativ denkenden Junkern in wesentlichen Teilen

2 Die nach ROCHOW meist genannte Person ist der Minister der Justiz und des geistlichen Departements FREIHERR VON ZEDLITZ mit 21 Nennungen im Register.

übernommen wurde (NEUGEBAUER 1995). Dieser Umstand wird ebenfalls im Kontext einer Modernisierung und Rationalisierung der Landwirtschaft gesehen. Für konservativ wie für aufklärerisch denkende und handelnde Gutsbesitzer war Schulreform ein wesentlicher Teil der Modernisierung (ebd., S. 263 f.). Beide Trägerschichten waren nach NEUGEBAUER in gleicher Weise „von den Kräften und Mechanismen des sozialen Wandels ergriffen“ (S. 283). Diese Schulreformen waren durch die lokalen Impulse lebendig. Die von NEUGEBAUER analysierten Fälle zeigen, dass die im jeweiligen Guts- bzw. Herrschaftsbereich initiierten „landwirtschaftlichen Reformmaßnahmen wie Verbesserung der Anbaumethoden, frühen Separationen und z.T. autonom durchgeführten Ansätzen von Bauernbefreiung, Indizien für eine begrenzte Einbeziehung dieser Adels herrschaften in die *Kapitalisierung der Landwirtschaft*“ waren (S. 283). Diese war ihrerseits nicht ohne Reform des Schulwesens im jeweiligen Herrschaftsbereich möglich. „Wir haben es mit einem spezifischen *Typ adliger Anpassungspolitik an den Wandel zur modernen Welt auf lokaler Ebene* zu tun. Darin waren *Modernisierungspotenzen für die Entwicklung der ländlichen Schulwirklichkeit* enthalten.“ (S. 283 f.) Natürlich verwehrt sich NEUGEBAUER gegen eine Ausdeutung der Quellen, der preußische Adel sei generell „als Motor schulischer Modernisierung aus lokalen Impulsen anzusehen.“ (S. 284) Interessant ist aber, dass der von NEUGEBAUER untersuchte Trägerkreis – wie ROCHOW – alt-adligen Familien entstammte, deren Familienverband seit Jahrhunderten im Besitz des landwirtschaftlich bearbeiteten Bodens war. „Die sich von der Güterspekulation fernhielten, die als aufgeschlossene Träger des agrarischen ‚Fortschritts‘ anzusehen sind, machten im Adel – nach dem gegenwärtigen Forschungsstand – nur eine Minderheit aus.“ (Ebd.) Insgesamt wird die dargestellte adlige Reformströmung als soziale und kulturelle Kraft des mentalen Wandels im späten 18. Jahrhundert vom Range einer *subdominaten Unterströmung* gedeutet, deren soziale Basis im Zuge der Freigabe des Rittergutserwerb durch Bürgerliche in und nach der Reformzeit des beginnenden 19. Jahrhunderts immer schwächer wurde.

2 Akzente der Rezeption bis zum Erscheinen von Rochows „sämtlichen pädagogischen Schriften“ (1907–1910)

ROCHOWS Reformtätigkeit blieb auch nach seinem Tod weiterhin für die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit bedeutsam. So entwickelte sich noch zu

seinen Lebzeiten ein breiter Diskurs über das Verhältnis der ROCHOWschen und der PESTALOZZischen Lehrart. Die 1801 beginnende, explosive Popularität von PESTALOZZI schlägt sich beispielsweise im veränderten Titel der 1809 in vierter Auflage erscheinenden Beschreibung der v. ROCHOWschen Lehrart in Volksschulen, nebst Vergleichung derselben mit der PESTALOZZischen und mit anderen Lehrarten nieder. Der Autor CARL FRIEDRICH RIEMANN hatte bereits 1780 über ein halbes Jahr Theorie und Schulwirklichkeit der ROCHOWschen Pädagogik als Augenzeuge vor Ort studiert. Sein Porträt der Reckahner Schule fand eine große Verbreitung und wurde auch als Lehrbuch in der Ausbildung von Elementarschullehrern verwendet. Neben den vier im Berliner Verlag von FRIEDRICH NICOLAI erschienen Ausgaben gab es zumindest noch einen weiteren Wiener Raubdruck (RIEMANN 1788).

Interessanter als der an anderer Stelle behandelte Methodenstreit (SCHMITT 1996, S. 52–59; Zusammenstellung der Quellen, S. 62 f.) ist der in RIEMANNs Neuauflage enthaltene Bericht des Predigers FROSCH (1776–1834) (PACHALI 1995) über den Zustand der ROCHOWschen Schulen. FROSCH war für die Reckahner Schule zuständig und hat sich auch um eine verbesserte Volksschullehrerausbildung intensiv bemüht (BECKMANN/BLANKENBURG 2000, S. 41–96). Er bedauert zunächst, dass ROCHOW kinderlos geblieben sei und deswegen kein Sohn in dessen Geist weiterwirken könne. Jedoch habe ROCHOW in seinem Testament eine Stiftung über dreitausend Taler³ verfügt. Von den Zinsen dieser Stiftung erhielten die Lehrer „eine dringend nöthige Verbesserung ihres Gehalts“ (RIEMANN 1809, S. XVI). FROSCH berichtet auch über den Zustand der Reckahner Schule: „Der jezzige Lehrer dieser Schule ist der Herr Cantor LIEBERTRUT, der im Halberstädtischen [in dem

3 FROSCH berichtet im „Brandenburgischen Anzeiger. Ein Wochenblatt für alle Stände vom 18.1.1812“ im Artikel *Rochow der Armenfreund*, genauer über die *Schulstiftung* und den *Armenfonds*: „Das kleine Capital, das diese [Armenanstalten] schon unter seinem Vater, dem Minister v. Rochow besaßen vermehrte er nicht nur aus den Ersparnissen von den Beiträgen der Herrschaft und der Unterthanen, sondern gab selbst bedeutende Summen her ... In seinem, nach dem Tode seiner Gemahlin ... erst publizierten Testament, hat er diesem noch ein Legat von fünfhundert Rthlr., so wie den drei Schulen dreitausend Rthlr. ausgesetzt. Von den Zinsen dieser Capitale, so wie den Beiträgen der Herrschaft und der Gemeinden, wird jedem Armen und besonders den Alten, die nicht mehr im Stande sind ihr Brod zu erwerben, eine Unterstützung vierteljährlich gereicht. Ueber die Würdigkeit und Hilfsbedürftigkeit entscheidet das Armen – Kolleg, bestehend aus den drei Gerichtsschulzen, dem Prediger und dem Justiziarus, welcher die Armenrechnung revidirt. Durch den Armenfonds, der durch Rochow noch auf 1600 Rthlr. gebracht ist, so wie durch die Beiträge ist also für die Reckanschen Güter auf immer eine Anstalt gegründet, die jeder Kommune in der jetzigen Zeit so nöthig ist.“ (S. 22 f.)

durch Rochow mitgegründeten] Schullehrer – Seminarium gebildet ward, und außer vielen anderen Talenten auch die Fähigkeit hat, seinen Schülern ganz nach dem Plan des verewigten von Rochow nützlich zu werden.“

Interessant sind auch FROSCHs Bemerkungen zur Kritik an der Reckahner Reformpraxis:

„Man macht den hiesigen Schulen sehr oft den Vorwurf, dass die Kinder in denselben, wie man sich auszudrücken pflegt, zu klug würden; denn die Erwachsenen wären nicht mehr so folgsam als sonst. Diese und ähnliche Vorwürfe will man dadurch rechtfertigen, dass die Unterthanen auf den hiesigen Gütern sich gegen manches sträuben, was sie bisher, unter ihrer vorigen würdigen Herrschaft [Rochow] nicht zu thun schuldig waren. Dagegen übersieht man es geflissentlich, dass die in den neu eingerichteten Schulen gebildeten, weit verständigere und im Ganzen rechtschaffnere Menschen geworden sind, als sie ohne den erhaltenen sorgfältigen Unterricht geworden wären.“

Berichte über die Reformpraxis der ROCHOWschen Schulen finden sich auch an anderer Stelle. So urteilt der von 1809 bis 1816 als Oberkonsistorial- und Schulrat in Potsdam wirkende und für die Schulen der Kurmark Brandenburg zuständige BERNHARD CHRISTOPH LUDWIG NATORP (1772–1846) in seinem weit verbreiteten *Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde* beispielsweise:

„Sehr angenehm war es mir, ... einige Nachrichten über die Rochowschen Schulen zu Krane, Reckan und Gettin zu finden. ... Das Gerücht, dass diese Schulen seit dem Tode des Cantor BRUNS und dann noch mehr seit dem Tode des Domherrn in tiefen Verfall gerathen und von der ehemaligen Blüthe derselben keine Spur mehr zu finden seyen, wird dadurch widerlegt.“ (NATORP 1811, Bd. 1, S. 60 f.)

NATORP war seinerseits bestens über die ROCHOWsche Pädagogik informiert. Bereits kurz nach Amtsantritt (Ende 1809) hat er die Reckahner Schule besucht (JONAS/WIENECKE, Bd. 4, S. 463). Er war die treibende Kraft bei der Durchsetzung der nunmehr gewünschten staatlichen Reformmaßnahmen in den Landschulen der Kurmark (zum Folgenden: SCHMITT 2003a, S. 397–410.). Gemeinsam mit FROSCH hat er ein pragmatisch ausgerichtetes Programm zur Weiterbildung der Schulmeister im Geiste ROCHOWs entwickelt. Die von FROSCH im Einvernehmen mit NATORP entworfenen Statuten haben für die in der Provinz Brandenburg gegründeten 153 *Schullehrer-Konferenz-Gesellschaften* als Vorbild gedient. In allen seiner viel gelesenen Schriften hat NATORP immer wieder auf die ROCHOWsche Reformpraxis hingewiesen. Noch in der 1820 erschienenen, gänzlich umgearbeiteten fünften Auflage seiner *Kleine[n] Schulbibliothek. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen* empfahl er die erwähnte RIEMANNsche *Beschreibung der Reckanschen Schule*.

In seinem Kommentar zu dieser Schrift bilanziert NATORP u. a.: „Die dreißig Jahre hindurch in den deutschen Ländern gemachten Verbesserungen des Unterrichts in den Elementarschulen sind größtentheils aus den Rochowschen Schulen und Schriften hervorgegangen.“ (NATORP 1820, S. 26. Vgl. im gleichen Sinne: BAUR 1821, S. 426; BILFINGER 1830, S. 59)

Die hier selbstverständlich nur knapp skizzierten Darstellungen werden noch 20 Jahre nach ROCHOWs Tod, also 1825, durch einen *amtlichen Bericht über den gegenwärtigen Zustand der von dem Domherrn von Rochow gestifteten Schulen* bestätigt. In Ergänzung zu dem bisher Gesagten setzt sich der Berichterstatte mit einer publizierten Meinung auseinander, in der Reckahner Schule seien „raisonnirende Bauern und prozeßstüchtige Untertanen“ herangebildet worden:

„Man frage nur den dortigen Gerichtshalter, wie äußerst selten auf dem Gerichts-Tag Prozesse vorkommen ... Bei der Ablösung der gutsherrlichen Verhältnisse, welche kürzlich in allen drei Dörfern zu Stande gekommen, ist kein Prozeß entstanden. Und wenn sie dabei ihre Ansichten über ihre Berechtigungen offen und frei, aber bescheiden vortragen ... so heißt das nicht raisonniren ... Es herrscht weniger Aberglaube ... als in anderen Dörfern, und in Krankheitsfällen nehmen sie nicht zu abergläubischen Mitteln ihre Zuflucht, sondern suchen ärztliche Hilfe.“ (Amtlicher Bericht 1825, S. 287 f.)

Die bisher referierten Quellen zu ROCHOW bis ca. 1830 bezeugen vornehmlich das Interesse an ROCHOW als Schulreformer. Dabei stand die erfolgreiche pädagogische Praxis in den ROCHOWschen Musterschulen im Vordergrund. Selbstverständlich wurde ROCHOWs Pädagogik auch von den *Klassikern des pädagogischen Alltags* (TENORTH 2003) rezipiert. Am Beispiel DIESTERWEGS (1790–1866) lässt sich die Breite der Rezeption gut demonstrieren. In den bisher erschienen 21 Bänden der DIESTERWEG Gesamtausgabe wird nach einer Auswertung der Personenregister ROCHOWs Name immerhin 140-mal erwähnt. DIESTERWEG war durch seine Bekanntschaft mit JOHANN FRIEDRICH WILBERG (1766–1846), der in der ROCHOWschen Schule in Reckahn zum Lehrer ausgebildet wurde und während dieser Zeit als „Pflegesohn“ vom Ehepaar ROCHOW angenommen wurde (WILBERG 1836, S. 24–29), bestens über dessen Pädagogik informiert (WITTMÜTZ 1990). WILBERG war der wichtigste originäre Zeuge der ROCHOWschen Pädagogik im 19. Jahrhundert. Er hat von 1791 bis 1802 an der nach dem Vorbild der Reckahnschen Schule arbeitenden Musterschule in Overdyck bei Bochum in der zu Preußen gehörenden Grafschaft Mark unterrichtet (HEINEMANN/RÜTER 1975). Über WILBERGS Unterricht in Overdyck hat auch NATORP ROCHOWs Pädagogik kennen gelernt.

DIESTERWEG war sicher der einflussreichste Vermittler der Überlieferung von ROCHOWs Namen an die Volksschullehrer, wobei sich die Erforschung der flächendeckenden Vermittlung durch die Schullehrer-Konferenz-Gesellschaften (RIEMANN 1812; BILFINGER 1830; KEMNITZ 1999; BRUHN 2000, SCHMITT 2001a, 2003) bisher nur auf wenige Regionen konzentriert hat. ROCHOW war für DIESTERWEG zunächst als Gründer der Volksschule und als ein wichtiger Repräsentant des Philanthropismus wichtig. Neben dem *Kinderfreund*, der in den Schulen noch Verwendung fand, schätzte DIESTERWEG ROCHOWs durch religiöse Toleranz geprägtes Verständnis vom Religionsunterricht. Immer wieder beruft sich DIESTERWEG in den schulpolitischen Kontroversen auf ROCHOW und die übrigen Philanthropen. ROCHOW steht für die gute Sache. Den Lehrern wird ROCHOW als vorbildliche, aber auch idealisierte Autorität für ihr Berufsbild präsentiert. Beispielsweise formulierte DIESTERWEG nach seiner Ernennung zum Direktor in der Eröffnungsrede des Seminars in Moers am 3. Juli 1820:

„Dort in *Reckahn* zündet jener edle Domherr ein Licht an, das bald viele tausend Männer und Schulen in allen Gebieten von Deutschland durchleuchtete und an dem fromm-liebenden Wirken und der erheiternden Nähe dieses Menschenfreundes erstarkte der Mut braver Lehrer, welche in der Schule des wackeren BRUNS verwirklicht sahen, was jener gedacht hatte.“ (DIESTERWEG, Bd. 2, S. 422)

Ein zusätzlicher Schritt zur Popularisierung von ROCHOWs Namen unter der Volksschullehrerschaft erfolgte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts über die *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*. Als Titelgeschichte der Ausgabe vom 17. Dezember 1865 wurde beispielsweise ein fünfseitiger Artikel zu *Leben und Wirken des Domherrn Friedrich Eberhard von Rochow* (HAGEN 1865) präsentiert. Der Autor hatte schon in einer früheren Ausgabe FRÖBEL und PESTALOZZI verglichen und den Lehrern zum Studium empfohlen. Natürlich wurde auch ROCHOW als „Muster zur Nachbildung“ (ebd., S. 401) vorgestellt.

In den dargestellten Kontext passt es, dass DIESTERWEGs Schwiegersohn, Mitglied der Berlinischen Schullehrergesellschaft und Autor mehrerer Stichworte in der zehnbändigen SCHMIDtschen „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ (KEMNITZ 1999, S. 168), ROCHOW auf fünfzehn Seiten mit guter Kenntnis der Quellen abgehandelt hat. WILHELM THILO (1802–1876) (zur Biographie: DIESTERWEG, Bd. 3, S. 714) war studierter Theologe und hat für seinen Artikel über ROCHOW in Reckahn und Halberstadt recherchiert (THILO 1869, S. 203–218). Übrigens veröffentlichte der Halberstadter Korrespondenzpartner und Freund seinerseits im gleichen Jahr

in mehreren Folgen eine weitere „wissenschaftliche Abhandlung“ über ROCHOW mit bis dahin unbekannten Briefen aus dem Gleimhaus (KRIEBITZSCH 1869). Beide Artikel kann man als Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ROCHOW interpretieren.

Im Umfeld des 150. Geburtstages von ROCHOW im Jahr 1884 erschien ein weiterer Artikel in der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung*. Darin wird die Feier von Gedenktagen berühmter Männer als eine „pietätvolle Pflicht“ der Lehrerschaft behandelt. Die Lehrer hätten das Recht „neben Pestalozzi auch v. Rochow zu feiern und [...] seiner in Liebe zu erinnern.“ (Alle Zitate ADLZ, Sonntag, 12. Oktober 1889) Diese „petätvolle Pflicht“ fand bei der Feier zu ROCHOWs 100. Todestag, der am 16. Mai 1905 begangen wurde, ihre Fortsetzung. Allerdings brachte die Allgemeine deutsche Lehrerzeitung zu diesem Jubiläum keinen Artikel zu ROCHOW, dafür aber gleich mehrere Artikel über den sieben Tage vor ROCHOW verstorbenen FRIEDRICH SCHILLER.⁴

Wie es tatsächlich um die ROCHOW-Rezeption bestellt war, wird aus einer anderen Publikation, die ebenfalls an den 150. Geburtstag erinnern wollte, deutlich. Darin wird zunächst konstatiert, dass die für eine zeitgemäße Erforschung notwendigen Quellen kaum mehr greifbar seien. Das Vorwort zur zweiten, neu herausgegebenen und vermehrten Ausgabe der *Literarischen Korrespondenz* ROCHOWs mit seinen Freunden, deren erste, von ROCHOW besorgte Ausgabe noch 1798 erschienen war, beschreibt den damaligen Kenntnisstand zu ROCHOW sicher realistisch:

„Am 11. Oktober dieses Jahres sind 150 Jahre verflossen seit der Geburt Friedrich Eberhards von Rochow, des großen, nicht genug gewürdigten Pädagogen der Mark Brandenburg. Zwar lebt sein Name in den Werken über die Geschichte der Pädagogik fort, aber in weiten Kreisen ist sein Andenken fast erloschen, und seine Schriften werden selbst von den Lehrern selten noch gelesen, zumal auch die alten Ausgaben meist vergriffen sind.“ (JONAS 1885, S. VI)

Der Berliner Stadtschulinspektor und Literaturwissenschaftler FRITZ JONAS⁵ berichtet ausführlich weiter, dass es ihm trotz vielfacher Bemühungen bisher

-
- 4 Im Zusammenhang mit dem Projekt über *Deutsche Erinnerungsorte* (FRANÇOIS/SCHULZE 2005) hat OTTO DANN glänzend „Schiller als Gedächtnisort“ behandelt (ebd., S. 107–122).
 - 5 Der Berliner Stadtschulrat und Schulinspektor und zeitweilige Lehrer am Grauen Kloster FRIEDRICH JOHANNES (genannt Fritz) JONAS (1845–1920) hinterließ viele Publikationen. Er war ein ausgezeichnete und bekannter Briefeditor. KÜRSCHNERS *Deutscher Literatur-Kalender* auf das Jahr 1907, S. 714, verweist u.a. auf die Briefeditionen zur Korrespondenz zwischen WILHELM VON HUMBOLDT und CHRISTIAN GOTTFRIED KÖRNER, der Kor-

nicht gelungen sei, ROCHOWs sämtliche Schriften im Original zu bekommen. Das Vorwort endet mit der Forderung nach einer ROCHOW *Gesamtausgabe*, „wenn nicht aller seiner Schriften, so doch zum mindesten der pädagogischen ist eine Ehrenpflicht der deutschen Lehrerschaft.“ (Ebd., S. VII)

Von der Idee zur Realisierung der bis heute für die Forschung maßgebenden Edition von ROCHOWs *sämtlichen pädagogischen Schriften in vier Bänden* war es dann ein langer Weg. Die Ausgabe erschien erst nach über zwanzig Jahren zwischen 1907 und 1910, sie ist heute eine antiquarische Rarität. Zwar hatte die von JONAS 1885 besorgte Edition der *Briefe* von und an ROCHOW „rege Beachtung gefunden“ (JONAS/WIENECKE, Bd. 1, S. IX), aber beim 100. Todestag von ROCHOW im Jahr 1905 war man mit der Gesamtausgabe immer noch nicht weiter. Das Editionsprojekt ist dann wohl durch die Initiative des Berliner Gemeindeschullehrers und Bildungshistorikers FRIEDRICH WIENECKE⁶ wieder in Gang gekommen. Der ausgezeichnete Kenner der preußischen Bildungsgeschichte war zur Mitherausgabe bereit. Im Vorwort des ersten Bandes berichtet JONAS:

„Wir haben dann gemeinsam den Plan zur Ausgabe der sämtlichen pädagogischen Schriften beraten und die Arbeit so unter uns verteilt, dass Herr Wienecke den größten Teil, die Herstellung des Manuskripts und die Verantwortung für die Genauigkeit des Textes sowie die Aufstellung einer möglichst vollständigen Rochow-Bibliographie übernahm, mir dagegen die Vorreden, Anmerkungen und ein biographischer Aufsatz über Rochow zufallen sollten.“ (Ebd.)

Vermutlich hatten die Schwierigkeiten bei der Edition von *Rochows sämtlichen pädagogischen Schriften* nicht nur einen arbeitsorganisatorischen Hintergrund. Wahrscheinlich wollte der Berliner Verleger GEORG REIMER nicht wegen eines zu geringen Interesses auf einer teuren und schwer verkäuflichen ROCHOW-Ausgabe sitzen bleiben. REIMER machte zur Bedingung für das Erscheinen, dass die Herausgeber JONAS und WIENECKE „im voraus den Ankauf einer größeren Zahl von Exemplaren zusichern“ konnten (ebd., S. X). Die

respondenz zwischen den Gebrüdern HUMBOLDT und REINHOLD FORSTER sowie auf SCHILLERS Briefe in der kritischen Gesamtausgabe, Bde. 1–7 (1892–1896). Der bedeutende Philologe und Literaturhistoriker ALBERT LEITZMANN (JOOST 2001) hat für JONAS Registerarbeiten angefertigt.

6 In der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung liegt unter der Signatur (BBF/DIPF-Archiv, 1.1.1908, Deutsche Lehrerbücherei, Mappe 34) eine Mappe mit Briefen und Postkarten als Antworten auf Recherchen die WIENECKE im Zusammenhang von ROCHOWs sämtlichen pädagogischen Schriften vorgenommen hat. Die Personaldaten von WIENECKE sind gegenwärtig wegen Verfilmung nicht zugänglich.

Herausgabe stand also auf wackligen Füßen und ist nur durch die Subskription von immerhin 150 Exemplaren, die wegen ihres Umfangs „die anfängliche Berechnung beträchtlich überstiegen“ haben, zustande gekommen. Die Subskription wurde durch den preußischen Kultusminister und die Schuldeputation zu Berlin finanziert. Diese Finanzierung passt sehr gut zur geschilderten Rezeption von ROCHOW durch die Volksschullehrer des 19. Jahrhunderts. So ist die Ausgabe nicht nur *Den deutschen Lehrern* dediziert, sondern sie erreichte auch die Lehrer: „Dadurch, dass der Herr Minister die angekauften Exemplare an Seminare, die Städtische Schuldeputation an Berliner Gemeindeschulen überwiesen hat, ist zu unserer Freude unsere Ausgabe auch gerade an die Stelle gekommen, wo sie am besten wirken kann.“ (Alle Zitate ebd., Bd. 4, S. IX)

3 Veränderte Fragestellungen und vierzig Jahre getrennte Erinnerung

Anlässlich des bereits erwähnten 100. Todestages (16. Mai 1905) haben FRITZ JONAS und FRIEDRICH WIENECKE – jeweils als Einzelpersonen – mit interessanten und für die ROCHOW-Forschung weiterführenden Beiträgen auf die noch nicht erschienene, aber im Entstehen begriffene ROCHOW-Ausgabe in vier Bänden hingewiesen. Die Beiträge (JONAS 1905; WIENECKE 1905a, b) beschäftigen sich aber auch schon mit der Frage, warum ROCHOWs bahnbrechende Reformen in Vergessenheit geraten sind. Neben einer differenzierten Analyse der Auswirkungen des WÖLLNERSchen Religionsedikts, der Französischen Revolution und der politischen Entwicklung bis 1848 auf die ROCHOWrezeption (WIENECKE 1905a, S. 381 f.) befassen sich JONAS und WIENECKE mit dem pädagogischen Kult um PESTALOZZI (OSTERWALDER 1996). Sowohl JONAS als auch WIENECKE machen für das schwindende Interesse an ROCHOW die durch PESTALOZZI in Zeiten „politischer Not“ „angezündete“ Begeisterung, die „auch nach seinem Tode bis in unsere Tage segensreich nachleuchtet“, verantwortlich. Gegenüber diesem Trend sei aber eine „objektive Beurteilung“ notwendig: „Neuere Forschungen haben nun gerade ergeben, daß, so sehr auch Pestalozzis Name in den Vordergrund drang und die Bedeutung der Volkserziehung durch ihn erst zu allgemeiner Würdigung gebracht ist, die späte Entwicklung der deutschen Volksschule im neunzehnten Jahrhundert unter Diesterwegs Führung doch mehr auf den Gedanken

Rochows fußte, als auf den mechanisierenden Tendenzen des großen Schweizer Pädagogen.“ (Alle Zitate: JONAS 1905, S. 292)

Von den bis 1905 erschienenen Dissertationen und Monographien ist die in mehreren Varianten, 1905 zunächst als Fortsetzung in der Monatszeitschrift für Innere Mission erschienene Arbeit von ERNST SCHÄFER über ROCHOW (SCHÄFER 1906) bis heute die zuverlässigste der älteren Forschung (so bereits SPRENGER 1984, S. 92). SCHÄFER interpretiert ROCHOWS Bestrebungen „als eine Vorfrucht der Inneren Mission“ (SCHÄFER 1906, S. 121), betont also die christliche Nächstenliebe als wichtigstes Motiv für ROCHOWS Handeln. SCHÄFER formuliert mit seiner Frage nach ROCHOWS Motivation gewissermaßen ein neues Forschungsfeld. Diese Frage untersuchen – wenn auch mit anderen Interpretationsrahmen – drei weitere, bis heute immer wieder zitierte Arbeiten, die am Ende der Weimarer Republik erschienen sind. Die Arbeit von VAHLBRUCH (1928) untersucht die soziale Motivation, die Arbeit von GANS (1930) das ökonomische Motiv und GERLACH (1932) die Idee der Nationalerziehung als zentrales Motiv für ROCHOWS Handeln. Mit Ausnahme von GERLACH, der „Anregung und Führung“ durch SPRANGER in den Vordergrund stellt, machen die beiden anderen Autoren, wie JONAS und WIENECKE bereits auf dem Titelblatt ihrer Studien deutlich, dass sie als Schulrat bzw. Dipl.-Handels-Lehrer die Tradition der an ROCHOW interessierten Schulmänner des 19. Jahrhunderts fortsetzen.

1934 hätte eine Feier zum 200. Geburtstag von ROCHOW angestanden. Soweit bekannt, haben die Nationalsozialisten glücklicherweise keinen Bezug darauf genommen. Außerhalb der Lexikoneinträge habe ich lediglich an entlegener Stelle einen neutralen Text zu FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW, der in einer gedruckten Familienchronik der Rochows versteckt wurde (ROCHUS VON ROCHOW 1934, S. 116–118), gefunden.

Nach 1945 ist die bildungshistorische Beschäftigung mit ROCHOW durch die Teilung Deutschlands geprägt. Dabei war das Interesse an ROCHOW in der DDR – zumindest bis in die 1970er Jahre – stärker ausgeprägt als in der alten BRD. So erschien schon 1949 in der von ROBERT ALT herausgegebenen Reihe Erziehung und Gesellschaft (Materialien zur Geschichte der Erziehung) der von ROCHOW 1792 übersetzte Text „Herrn Mirabeau des Älteren. Diskurs über die Nationalerziehung“. Als Textgrundlage diente der von JONAS und WIENECKE im 1. Band der sämtlichen pädagogischen Schriften 1907 edierte Text (S. 313–348). Diese Edition hatte zum Ziel „den werdenden Lehrern,

den Studenten⁷ der pädagogischen Fakultäten, den Teilnehmern der Neulehrerkurse und der Arbeitsgemeinschaften zur Lehrerfortbildung wertvolle Lese Stoffe [zu] bieten“. (ALT 1949, S. 3) In seinem knappen Kommentar weist ALT auf die positive Erwähnung von ROCHOW in MIRABEAUS Geschichte der preußischen Monarchie hin, darauf folgt die auch in späteren Interpretationen zu ROCHOW immer wiederkehrende Einschätzung von ROCHOWs Reformtätigkeit. ROCHOW habe sein Lebenswerk der Aufklärung der Bauern gewidmet, „die er durch einen neuen Schulunterricht zu nützlichen und brauchbaren Untertanen und wohlhabenden und glücklichen Menschen zu machen strebte, ohne dabei an eine prinzipielle Änderung der bestehenden feudalen Abhängigkeitsverhältnisse zu denken“ (ebd., S. 24).

1955, zum 150. Todestag ROCHOWs, schreibt HELMUT KÖNIG eine, den sozialgeschichtlichen Kontext der Reformen reflektierenden, teilweise bis dahin unbekannte Texte ROCHOWs einbeziehende, Würdigung ROCHOWs. Als ausgezeichnete Kenner der pädagogischen Aufklärung (Philanthropismus) macht KÖNIG auf ROCHOWs politische Texte aufmerksam, die dieser in dem von CAMPE, STUVE und TRAPP herausgegebenen *Braunschweigischen Journal*, einer der kompromisslosesten Zeitschriften des späten 18. Jahrhunderts, veröffentlicht hat.

KÖNIGs ROCHOW-Artikel erschien in der einzigen gesamtdeutschen pädagogischen Zeitschrift *Schule und Nation* des Schwelmer Kreises (KÖNIG 1955). Der gleiche Text findet sich auch in KÖNIGs gedruckter Habilitation *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland* (KÖNIG 1960, S. 200–207). Diese sehr materialreiche, quellengesättigte und umfangreiche Monographie wurde, wie weitere Arbeiten von KÖNIG zur politischen Geschichte des Philanthropismus durch eine jüngere Generation von Bildungshistorikern in der alten BRD rezipiert.

Parallel zu KÖNIGs Beitrag erschien ein zweiter Artikel in Westermanns pädagogische Beiträge. Auch hier war der Titel „Die Aufklärung und die Landschulreform des Domherrn von Rochow“ mit dem Untertitel „zur 150. Wiederkehr des Todestages“ versehen. Der Autor RICHARD KIESER informiert, die sozialgeschichtlichen Zusammenhänge des 18. Jahrhunderts reflektierend, ausgesprochen kenntnisreich und ganz offensichtlich mit bester Quel-

7 ROCHOWs Text wurde durch die ALT-Edition zumindest auch an der Universität Marburg studiert. Der Autor dieses Aufsatzes wurde im Sommersemester 1963 mit diesem Text in einem Seminar von MARTIN PETER ROEDER bekannt. Allerdings traf die damals sehr preiswerte Edition wegen der schwierigen Lieferbedingungen aus der DDR erst Mitte des Semesters ein.

lenkenntnis über zentrale Zusammenhänge von ROCHOWs Biographie, Schriftstellerei und Reformpraxis (KIESER 1955). Ohne eine einzige Quelle zu nennen (es gibt keinen Anmerkungsapparat), demonstriert der Verfasser Insiderkenntnisse. Diese hat KIESER als erster Schulleiter des Reckahner Schule im ROCHOWschen Schloss bis Dezember 1946 erworben. Vor diesem Hintergrund dokumentiert auch KIESERs Artikel ein gesamtdeutsches Schicksal, denn KIESER ist vermutlich schon vor Gründung der DDR in den Westen geflüchtet.

Bis Anfang der 1970er Jahre ist in der alten BRD kaum etwas zu ROCHOW erschienen. Sieht man von der schmalen Quelledition von ROCHOWs Schriften zur Volksschule, die durch den Mitherausgeber von Schule und Nation besorgt wurde (LOCHER 1962), einmal ab, so beginnt in Westdeutschland erst wieder ab 1974 eine bildungsgeschichtlich sichtbare Forschung zu ROCHOW.

Neben der bereits eingangs erwähnten Arbeit von HEINEMANN (1974) ist hier vor allem die später sogar als Taschenbuch erschienene Arbeit von ACHIM LESCHINSKY und PETER MARTIN ROEDER *Schule im historischen Prozeß* (LESCHINSKY/ROEDER 1976) wichtig. Die ROCHOWsche Schulreform wird im Kontext der wirtschaftlichen und sozialen Realität auf der Grundlage von gedruckten Quellen des späten 18. Jahrhunderts ausführlich analysiert. Die dabei zu ROCHOW entwickelte Position hat ebenfalls bis heute ihre Forschungsrelevanz behalten: ROCHOW entwickelte

„ein in Traditionen der aufklärerischen Philosophie und Theologie begründetes allgemeines Konzept einer Bildung der Beobachtungsfähigkeit, des Verstandes und des moralischen Bewusstseins. Diese Bildung sollte die Landbevölkerung befähigen, ihre bedrängte ökonomische Situation zu meistern, und ihr damit – freilich in den Grenzen des gegebenen politisch-sozialen Systems – erst ein menschenwürdiges Dasein ermöglichen. Mit diesem pädagogischen Programm war selbstverständlich die Hoffnung verknüpft, dem Staat ein ökonomisches Potential zu erschließen, das bisher unter Not, Unwissenheit und ‚Rohheit‘ verschüttet war.“ (Ebd., S. 429)

Die von LESCHINSKY/ROEDER vorgelegte Analyse wurde in der Historischen Erziehungswissenschaft sehr kontrovers diskutiert (BAUMGART/ZYMEK 1977; RANG/RANG-DUDZIK 1977; LESCHINSKY/ROEDER 1978). Dem damaligen Zeitgeist entsprechend argumentierten die Kritiker ausschließlich auf der Ebene theoretischer Abstraktion (u.a. ist Theoriepluralismus akzeptabel; Disziplinierungs- und Loyalitätsfunktion des niederen Schulwesens; „richtige“ Berücksichtigung der Produktions- und Herrschaftsverhältnisse). Andere oder gar neue in Archiven erschlossene Quellen spielten in der Argumentation überhaupt keine Rolle.

Das Referat der in den 1970er Jahren zu ROCHOW entwickelten, sich gegenseitig ergänzenden Positionen bliebe unvollständig, wenn hier nicht der unhistorische Irrweg einer Einordnung ROCHOWs in die so genannte Schwarze Pädagogik (RUTSCHKY 1977) erwähnt würde. Die als voluminöses Taschenbuch bis heute erhältliche Quellensammlung mit dem ambitionierten Untertitel „zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung“ wurde in breiter Form rezipiert und hat vermutlich zu erheblicher Verwirrung geführt. Insgesamt wurden von der Herausgeberin vier ROCHOW-Texte entgegen jeglicher editorischen Seriosität völlig aus dem historischen Kontext gerissen und bewusst „tendenziös zitiert“ (ebd., S. XV). Dabei benutzt die Herausgeberin nicht Originalüberschriften, sondern erfindet eigene, die in ihr Konzept passen. So wird ROCHOW etwa unter der Überschrift „Aufforderung zur Unterwerfung“ (ebd., S. 4) und „Tödliche Folgen des Ungehorsams“ (ebd., S. 14) eingeführt, eine Deutung, die sicher nicht zur weiteren Beschäftigung mit ROCHOW einlädt. Die Herausgeberin der Quellen wäre gut beraten gewesen, der Warnung von KOPITZSCH vor „zu schematischer Eindeutung“ zu folgen: „Jeder, der sich ihr [der Aufklärung] widmet, muß in die Irre gehen, wenn er ihren historischen Ort im Spannungsfeld von Absolutismus und Bürgertum unter den spezifischen deutschen Verhältnissen des achtzehnten Jahrhunderts nicht eingehend bestimmt und sich statt dessen an empirisch nicht gesicherte Behauptungen hält“ (KOPITZSCH 1976. S. 7).

Auch die vom „Rat für Geschichte der Erziehung der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der DDR“ angeregten Publikationen zu ROCHOW enthalten kaum neue Quellen. Insbesondere werden keine neuen Archivalien zu ROCHOW erschlossen. Dagegen zeigt sich die Wertschätzung ROCHOWs durch die DDR-Forschung erneut im Zusammenhang seines 250. Geburtstages im Jahr 1984. Anders als in der alten BRD, wo nur ein – wenn auch sehr überlegter und neue Forschungsfragen aufweisender – Aufsatz (SPRENGER 1984) publiziert wurde, erschienen sowohl im Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte (ROCKSCH 1985) als auch in der Deutschen Lehrerzeitung (LANDLER 1984) umfangreiche Beiträge. Weiterhin gab es in der DDR anlässlich des Jubiläums eine Festveranstaltung (RAT DES BEZIRKS POTSDAM 1984) und ein wissenschaftliches Kolloquium im Historischen Rathaus der Stadt Brandenburg/Havel. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der unter der Leitung des Vorsitzenden des „Wissenschaftlichen Rates für Geschichte der Erziehung“ GERD HOHENDORF stehenden Veranstaltungen besuchten auch Schule und Schloss von Reckahn.

Am Giebel des Schulhauses wurde eine Gedenktafel⁸ angebracht und die auf Initiative des Reckahner Lehrers OTTO GÜNTER BECKMANN in drei Räumen im Obergeschoss des Rochowschen Schlosses eröffnete ROCHOW-Ausstellung besucht. Allerdings blieb diese erste Ausstellung über ROCHOWS Leben und Werk weiterhin unbeachtet und war nicht von Dauer (BECKMANN/BREKOW 2001, S. 241).

Das Geburtstags-Kolloquium mit dem Titel „Das Wirken Friedrich Eberhard von Rochows und die Wahrung seines progressiven Erbes in der sozialistischen Schulgeschichte“ wurde in einer Veröffentlichung der Pädagogischen Hochschule Potsdam dokumentiert (REKTOR DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE 1984). Diese Publikation wurde auch in einer westdeutschen Rezension besprochen. Die insgesamt sehr positive Rezension konstatiert u.a. eine Revision früherer Beurteilungen von ROCHOW: „Der hohe Realisierungsgrad seines Strebens lässt nach neuerer Auffassung seine Schritte auf dem ‚preußischen Weg‘ der Kapitalismusentwicklung als der zu seiner Zeit offensichtlich einzig möglichen Weise des Fortschritts in der Landwirtschaft in beachtenswertem Maße traditionswürdig erscheinen“ (SPRENGER 1986, S. 214).

4 Reckahn als Kultureller Gedächtnisort

Blickt man auf Spuren und Deutungen von ROCHOWS aufgeklärter Reformpraxis in zwei Jahrhunderten zurück, so kann man diese als eine *Geschichte des Erinnerns, des Vergessens und wieder Erinnerns* interpretieren. Die Phasen des Erinnerns haben augenscheinlich immer auch etwas mit den erwähnten Jahrestagen zu tun. Die runden Jahrestage bilden einen Anstoß, die Erinnerung zu pflegen, obwohl sich Jubiläen eigentlich „vollkommen gleichgültig, ja widersinnig ... in keinem irgendwie belangvollen Verhältnis“ zum Erinnerten verhalten (RÜSEN 2001, S. 326). Es waren Einzelpersonen wie NATORP, DIESTERWEG, JONAS, WIENECKE, ALT, KÖNIG, KIESER, SPRENGER, BECKMANN und Personengruppen wie die Volksschullehrer im 19. Jahrhundert oder die Organisatoren des Kolloquiums von 1984, die die Erinnerung an ROCHOW bis heute lebendig gehalten haben. Der in diesem Aufsatz nur an exemplarischen Beispielen dargestellte wissenschaftliche Diskurs darf für die Rezeption des

8 Inschrift der Tafel: „Dieses Haus liess der Schulreformer F.E. von Rochow (1734 – 1805) als Dorfschule errichten. Hier wurden seine Ideen durch den Lehrer H.J. Bruns verwirklicht.“

Wissens über ROCHOW natürlich nicht unterschätzt aber auch nicht überschätzt werden.

Als weiterer historischer Bezugspunkt für die Rezeption und Erinnerung an die volksaufklärerischen Initiativen ROCHOWs ist der Ort Reckahn im Verlauf der Geschichte immer wieder wichtig geworden. Die damit zusammenhängenden, mental und sozial differenzierten historischen Deutungs- und Wahrnehmungsmuster „ergeben sich aus einem Zusammenspiel des persönlichen Gedächtnisses und der gemeinsamen kollektiven Erinnerung“ (FRANÇOISE/SCHULZE 2005, S. 7).

MAURICE HALBWACHS⁹ hat darauf verwiesen, dass das kollektive Gedächtnis sich der Vergangenheit emotional nähert, sie unkontrolliert verändert und immer neue Deutungen und Empfindungen in sie hineinlegt. „Mehr noch: die Vergangenheit verändert sich, indem sie von jeder neuen Generation von neuem begriffen, verstanden und konstruiert wird. Jede Generation schafft sich die Erinnerungen, die sie zur Bildung ihrer Identität benötigt. Kein Vergangenheitsbild ohne Gegenwartsbezug.“ (Referat nach ebd., S. 2005, S. 7).

Diese Deutung historischer Rezeptionsprozesse lässt sich bestens am Beispiel der Berichterstattung und der Jubiläumsfeiern zu ROCHOWs 100. Todestag demonstrieren. Im Umfeld des am 16. Mai 1905 begangenen Jubiläums erschienen in der *Vossischen Volkszeitung*, den *Berliner neuesten Nachrichten*, der *Berliner Lokalzeitung*, dem *Brandenburger Anzeiger*, der *Märkischen Volkszeitung*, dem *Vorwärts*, der *Kölner Volkszeitung* u.a.¹⁰ kürzere bis ganzseitige Gedenkartikel. Die Tageszeitungen interpretierten ROCHOW jeweils vor dem Hintergrund der vertretenen politischen Grundposition. So argumentiert der *Vorwärts* unter der Überschrift *Ein preußischer Junker als Schulmeister* u.a.: ROCHOW wollte

„die Kinder in den Stand setzen, das ihnen Vorgetragene in ihrem Leben anzuwenden ... Dieser naive urwüchsige Utilitarismus steht himmelweit über der erlogenen ‚Pädagogie‘ des heutigen Junkertums, wonach die Kinder durch religiöse Verkleisterung der Gehirne nur für das bessere ‚Jenseits‘ zurechtgemacht werden sollen. Recht aktuell in Anbetracht der gegenwärtigen Schulkämpfe in Preußen ist auch das offene Urteil, das Rochow über Bibelsprüche und Gesangbuchverse fällt ... Das ländliche Proletariat von heute ist erfreulicherweise unbescheidener [als zu Rochows Zeiten]. Es begnügt sich nicht mit den

9 Der 1877 in Reims geborene Soziologe HALBWACHS starb 1945 im Konzentrationslager Buchenwald. (vgl. ausführlicher FRANÇOIS/SCHULZE 2005, S. 7 u. 497).

10 Die nachfolgend zitierten Zeitungsartikel befinden sich im *Kreisarchiv* des Landkreises Potsdam-Mittelmark in der Kreisverwaltung Belzig unter der Signatur Akte 00.40.08.

Gebeten der Herrn Junker, sondern es verlangt seinen vollen Anteil am Menschenwohl und Glück.“ (Vorwärts, Nr. 113, 16.5.1905)

Fast alle Zeitungen berichten auch über eine Gedenkfeier vom 14. Mai, zu der der Regierungspräsident, der Landrat, der Ober- Kirchenrat, der Direktor der Brandenburger Ritter-Akademie und zahlreiche Mitglieder der Familie von ROCHOW erschienen waren. Die Feier fand bei schönstem Frühlingswetter im Reckahner Gutspark statt. Anwesend waren neben den genannten Honorationen, Bewohner von Reckahn, der Kriegerverein mit Fahnen, der evangelische Arbeiterverein Brandenburgs sowie Lehrer aus der Umgebung. Redner waren u.a. der zuständige Superintendent sowie der Ortsgeistliche, der als Kenner von ROCHOW die eigentliche Gedenkrede hielt. „Mit Gebet und Segen schloß die schöne Feier, an die sich im Herrenhaus ein Festmal anschloß, bei welchem der Majoratsherr Hans von ROCHOW das Kaiserhoch ausbrachte.“ (Berliner Neueste Nachrichten vom 19.5.1905)

„Sodann ergriff der Herr Regierungspräsident von der Schulenberg das Wort und gedachte des Tages als eines Ehrentages für die gesamte Familie von Rochow, aber auch als eines *Gedenktages für den gesamten märkischen Adel*“ (Hervorh. i. O.) Nach weiteren Reden wurde dem Hausherrn der königliche Kronenorden 3. Klasse verliehen. Der Artikel in der *Märkischen Volkszeitung* endet mit der Mitteilung, dass am 16. Mai, also dem tatsächlichen Todestag von ROCHOW, eine Veranstaltung der Lehrervereine aus Berlin, Brandenburg und Umgebung stattfindet (alle Zitate *Märkische Volkszeitung* vom 16.5.1905).

An dieser gesonderten ROCHOW-Feier, die im Namen des Brandenburgischen Provizinal-Lehrerverbandes veranstaltet wurde, beteiligten sich Lehrerinnen und Lehrer des Berliner und Brandenburger Lehrervereins sowie Lehrervereine der Umgebung. Es sollen „gegen 200 Lehrer und eine große Anzahl Damen ... zum Teil aus der Ferne“ teilgenommen haben. Auch bei dieser Feier waren der „Majoratsherr von Reckahn, Herr Major von Rochow ... mit Gemahlin“ anwesend. Die Feier begann an ROCHOWs Grab, wo Kränze niedergelegt wurden. Die Inschriften der Kränze lauteten u.a. „Nur dem Volk schlug sein Herz“, „Dem verdienstvollen Förderer der märkischen Landschule“, „Er war ein Edelmann“. Immerhin wurde auch für die im gleichen Grab beerdigte Ehefrau CHRISTIANE LOUISE, GEB. VON BOESE (1734–1808) ein Kranz niedergelegt. Die Aufschrift lautete: „Der treuen Gehilfin bei schwerem Werke“. Eine ähnliche Prozedur vollzog sich am Grab des ersten Lehrers der ROCHOWschen Musterschule HEINRICH JULIUS BRUNS (1746–1794). Hier gab es Kranzinschriften wie „Treue um Treue“, „Dem treuen Mitarbeiter Ro-

chows“, „Dem leuchtenden Vorbild“. Schließlich gab es noch einen dritten Festteil im Gutspark an deren Ende natürlich der „Herr Major von Rochow“ „Dankesworte“ den anwesenden Lehrerinnen und Lehrern übermittelte.

Das durch Tageszeitungen und vor allem die beiden Jubiläumsfeiern vermittelte ROCHOW-Bild wirkte sicher sehr viel nachhaltiger auf die Lehrerschaft, als die wissenschaftlichen Publikationen, die im Umfeld der Jubiläumsfeiern erschienen sind (vgl. Abschnitt 3). Einem Zeitungskommentar folgend könnte man das Verhältnis der Lehrer zu ROCHOW in folgender Weise zusammenfassen:

„Die Gedenkfeier legte ein lebendiges Zeugnis dafür ab, daß die Lehrerschaft Eberh. v. R.s, dem „Pestalozzi der Mark“, der den Lehrerstand den wichtigsten Stand im Staate nannte und nicht nur für materielle Besserstellung, sondern auch für die geistige Hebung desselben sorgte, die wärmste Dankbarkeit bewahrt hat und dass sie auch in heutiger Zeit eine reiche Fülle von Idealismus ihr eigen nennt.“ (Alle Zitate: *Brandenburger Anzeiger* nach dem 16.5.1905 [vgl. Anmerkung 10]).

Über diese Gedenkfeier der Lehrerverbände hat nach den mir verfügbaren Quellen (vgl. Anm. 10) nur noch ausführlich¹¹ die lokale Presse, der *Brandenburger Anzeiger* (Untertitel: Tageszeitung für Brandenburg, Westhavel-land und Zauch-Belzig) berichtet. Dieses relativ geringe Medieninteresse spricht dafür, dass der Name ROCHOWS erfolgreich für Interessen der herrschenden politischen Strukturen im „Machtstaat vor der Demokratie“ (NIPPERDEY 1998) funktionalisiert worden ist. Obwohl in der inhaltlichen Programmatik nur unterschwellig greifbar, spiegeln die beiden skizzierten ROCHOW-Feiern des Jahres 1905 die „wachsende Polarisierung“ (ebd., S. 741–747) der wilhelminischen Gesellschaft.

Die in Reckahn versammelten Überreste der Vergangenheit und architektonischen Denkmäler haben einen großen historisch-mentalischen Erinnerungswert. Als Originalschauplätze sind bis heute das ROCHOWSche Herrenhaus (Schloss) (1729) mit Gutspark (ca. 1730), die Barockkirche (1741), das Schulhaus (1773) sowie das Denkmal für den Lehrer JULIUS HEINRICH BRUNS (1794) und der Gedenkstein für den Prediger FROSCH (1851) erhalten geblieben. Alle genannten authentischen Lernorte wurden nach der Wiedervereinigung unter denkmalpflegerischen Kriterien restauriert. Nach der so genannten

11 In der Vossischen Zeitung vom 16. Mai 1905 endet der 33zeilige Artikel nach dem Bericht über die „offizielle“ Feier: „Heute findet ebenfalls eine Gedenkfeier statt, die die Lehrervereine von Berlin, Brandenburg und Umgebung veranstalten. – Übrigens erinnert in Berlin keine Gedenktafel oder sonst ein Zeichen an Rochow und seine Wirkung.“

Wende und vierzig Jahren getrennter Erinnerung bieten die Originalschauplätze gemeinsam mit zwei neuen Museumsprojekten, sowohl ein beeindruckendes Beispiel für „ausgestellte Geschichte“ als auch neue Impulse für eine Beschäftigung mit ROCHOW als einem der Hauptvertreter der praktischen Aufklärung in Deutschland. In diesem Kontext entstand zunächst durch erneute Initiative des Reckahner Lehrers OTTO GÜNTER BECKMANN schon 1990/91 eine ROCHOW-Ausstellung in drei Räumen des als Schulhaus genutzten ROCHOWschen Schlosses. Diese wanderte in modifizierter Form, nachdem das originale ROCHOWsche Schulhaus nicht mehr als Kinderkrippe genutzt wurde, am 26. Februar 2002 in diesen bis heute glücklicher Weise erhalten gebliebenen bemerkenswerten musealen Lernort zu ROCHOW, das heutige Schulmuseum.

Gemeinsam mit dem im August 2001 eröffneten ROCHOW-Museum und der dort gezeigten Dauerausstellung *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens*¹² wurden die Reckahner Museen als *Kultureller Gedächtnisort mit besonderer nationaler Bedeutung* in das „Blaubuch“ der Bundesregierung aufgenommen. Dieses Blaubuch ist ein Verzeichnis von wichtigen Kulturstätten in den neuen Bundesländern. Es ist ein praktischer Wegweiser für Kulturinteressierte des In- und Auslandes. Das von PAUL RAABE gemeinsam mit seiner leider verstorbenen Frau MECHTHILD RAABE erstellte Blaubuch begründet die Aufnahme der Reckahner Museen u. a. mit folgenden Argumenten:

„Bildungsgeschichtliche Bedeutung, Einmaligkeit des von ROCHOW erbauten Schulhauses, Geschlossenheit des barocken Ensembles, große regionale und überregionale Resonanz des Projektes sowie seine musealen und ausstellungsdidaktischen Innovationen geben berechtigte Hoffnungen, das Projekt in der Synthese von Ausstellung, Bildung und Forschung als kulturelle Einrichtung in ländlicher Region dauerhaft zu etablieren.“
(RAABE 2002/2003, S. 317 f.)

Seit Gründung des ROCHOW-Museums (2001) haben ca. 40.000 Besucher beide Reckahner Museen besucht und sich dabei notwendig mit den bahnbrechenden pädagogischen, agrarischen und sozialen Reformen FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOWs beschäftigt. Im Internet findet man mittlerweile über die Google-Suchmaschine über 850 Einträge zu „Friedrich Eberhard von Rochow“ und über 800 Einträge zum „Rochow-Museum“. Sodann werden im Rahmen des Vereins „Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche Forschung e.V. an der Universität Potsdam“ Publikationen und For-

12 Dazu ausführlich www.rochow-museum.de sowie SCHMITT/TOSCH 2001.

schungsvorhaben zur weitreichenden Bedeutung und Wirkungsgeschichte des für Aufklärung, Toleranz und Bildung stehenden ROCHOW bearbeitet.

Quellen und Literatur

Quellen

- AMTLICHER BERICHT: Über den gegenwärtigen Zustand der von dem Domherrn v. Rochow gestifteten Schulen. In: Jahrbücher des preußischen Volks-Schul-Wesens 1 (1825), Bd. 1, H. 3, S. 286–289.
- BAUR, S.: Interessante Lebensgemälde der denkwürdigsten Personen des 18. Jahrhunderts. 7. Teil. Leipzig 1821, S. 426–456.
- BILFINGER, K.F.: Auswahl von Schullehrer-Konferenz-Vorträgen über wichtigere und zeitgemäße Gegenstände des Volksschulwesens. Tübingen 1830.
- FROSCH, FR.W.G.: Rochow, der Armenfreund. In: Brandenburgischer Anzeiger: Ein Wochenblatt für alle Stände. Brandenburg 1812, S. 22–23.
- JONAS, F./WIENECKE, F. (Hrsg.): Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften. Bd. 1–4. Berlin 1907–1910.
- JONAS, F. (Hrsg.): Litterarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden. Berlin 1885.
- KRÜNITZ, J.G.: Stichwort Landschulen. In: DERS.: Oekonomisch-technologische Encyclopädie oder allgemeines System der Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirthschaft, und der Kunst-Geschichte, in alphabetischer Ordnung. Bd. 61, 2. Aufl., Berlin 1802, S. 912–919.
- LOCHNER, R. (Hrsg.): Friedrich Eberhard von Rochow: Schriften zur Volksschule. Bad Heilbrunn 1962.
- NATORP, B.C.L.: Kleine Schulbibliothek: Ein geordnetes Verzeichniß auserlesener Schriften für Lehrer an Elementar- und niedern Bürgerschulen, mit beygefüigten Beurtheilungen. 4. Aufl., Duisburg u.a. 1811.
- DERS.: Kleine Schulbibliothek: Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen. 5. Aufl., Essen 1820.
- NEUGEBAUER, W. (Hrsg.): Schule und Absolutismus in Preußen. Akten zum preußischen Elementarschulwesen bis 1806. Berlin/New York 1992 (a).
- NIEMEYER, A.H.: Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im achtzehnten Jahrhundert. Halle 1801.
- RIEMANN, C.F.: Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schuleinrichtung. Mit einer Vorrede von Friedrich Eberhard von Rochow. Wien 1788.

- DERS.: Beschreibung der von Rochowschen Lehrart in Volksschulen, nebst Vergleichung derselben mit der Pestalozzischen und mit anderen Lehrarten. Berlin/Stettin 1809.
- DERS.: Historische Nachricht von einer unter den Schullehrern des Niederoderbruchs errichteten Konferenzgesellschaft und den darin im ersten Lehrkurs vom 4. Sept. bis 16. Nov. nach vereinigten Rochowschen und Pestalozzischen Grundsätzen angestellten Verhandlungen nebst dazu gehörigem Anfange eines Schullehrerkatechismus über die Hauptgegenstände der Elementarschulkunde und Schulpraxis und einer angehängten Schulgesetztafel. Berlin/Stettin 1812.
- SCHWAGER, J.M.: Von dem Einflusse des Schulmeisters auf den Character des gemeinen Mannes. In: Jahrbuch für die Menschheit 1 (1788), Bd. 2, S. 524–543.
- TRAPP, E.C.: Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe. Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studiren. Halle 1779. Hrsg. v. U. HERRMANN. Paderborn 1977.
- WILBERG, J.F.: Erinnerungen aus meinem Leben, nebst Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenstände. Essen 1836.
- ZERRENNER, H.G.: Dem Andenken des Herrn Domkapitular's Friedrich Eberhard von Rochow, des edeln und unvergeßlichen Schul- und Kinderfreunds [1805]. In: SCHMITT, H./SIEBRECHT, S. (Hrsg.): Wiederentdeckte Kostbarkeiten. Der Reckahner Salon im Rochowjahr. Reckahn: Rochow-Museum 2005, S. 15–28.

Literatur

- ALBRECHT, P./HINRICHS, E.: Einführung. In: ALBRECHT, P./HINRICHS, E. (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen 1995, S. V–X.
- ALT, R. (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution: Mirabeau, Condorcet, Lepeletier. Berlin/Leipzig 1949.
- BAUMGART, F./ZYMEK, B.: Besprechung: LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 617–624.
- BECKMANN, O.G./BLANKENBURG, P.: Friedrich Eberhard von Rochow und Friedrich Wilhelm Frosch – Wegbereiter der Lehrerbildung vor 1800. Reckahner Museumsblätter 4/2000.

- BECKMANN, O.G./BREKOW, F.: Zur Geschichte von Schloss und Schule Reckahn. In: SCHMITT, H./TOSCH, F. (Hrsg.): Vernunft fürs Volk: Friedrich Eberhard von Rochow 1734–1805 im Aufbruch Preußens. Berlin 2001, S. 237–243.
- BÖNING, H./SIEGERT, R.: Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850. Bde. 1–4. Stuttgart 1990 ff. (Bisher erschienen: Bd. 1: BÖNING, H.: Die Genese der Volksaufklärung und ihre Entwicklung bis 1780. 1990; Bd. 2.1–2.2: SIEGERT, R./BÖNING, H.: Der Höhepunkt der Volksaufklärung 1781–1800 und die Zäsur durch die Französische Revolution. 2001.)
- BÖNING, H.: Die Entdeckung des niederen Schulwesens in der deutschen Aufklärung. In: ALBRECHT, P./HINRICHS, E. (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen 1995, S. 75–108.
- DIESTERWEG, F.A. W.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. H. DEITERS u.a.. Berlin/Neuwied 1956/2003.
- DRESSEN, W.: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt a.M. u.a. 1982.
- FRANÇOIS, E./SCHULZE, H. (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl. München 2005.
- FREYER, M.: Rochows ‚Kinderfreund‘ – ein Bestseller der Schulgeschichte. In: SCHMITT, H./TOSCH, F. (Hrsg.): Vernunft fürs Volk: Friedrich Eberhard von Rochow 1734–1805 im Aufbruch Preußens. Berlin 2001, S. 187–192.
- GANS, A.: Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts. Halle 1930.
- GERLACH, O.: Die Idee der Nationalerziehung in der Geschichte der preußischen Volksschule. Bd. 1: Die Nationalerziehung im 18. Jahrhundert, dargestellt in ihrem Hauptvertreter Rochow. Berlin/Leipzig 1932.
- HAGEN, C.: Leben und Wirken des Domherrn Friedrich Eberhard von Rochow. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 17 (1865), H. 51, S. 401–405.
- HAMMERSTEIN, N./HERRMANN, U. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005.
- HEINEMANN, M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung: die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800. Göttingen 1974.
- HEINEMANN, M./RÜTER, W.: Landschulreform als Gesellschaftsinitiative: Philip von der Reck, Johann Friedrich Wilberg u. d. Tätigkeit d. „Gesellschaft d. Freunde d. Lehrer u. Kinder in d. Grafschaft Mark“ (1789–1815). Göttingen 1975.

- HINRICHS, E.: Alphabetisierung. Lesen und Schreiben. In: VAN DÜLMEN, R./RAUSCHENBACH, S. (Hrsg.): *Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft*. Köln u.a., S. 539–561.
- JONAS, F.: Eberhard von Rochow. In: *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten* 34 (1905), S. 289–292.
- JOOST, U.: Rastlos nach ungedruckten Quellen der deutschen Geistesgeschichte spürend: Albert Leitzmann, Philologe und Literaturhistoriker. In: FRIEMEL, B. (Hrsg.): *Brüder Grimm Gedenken*. Bd. 14. Stuttgart 2001, S. 46–79.
- KEMNITZ, H.: *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813–1892)*. Weinheim 1999.
- KIESER, R.: Die Aufklärung und die Landschulreform des Domherren von Rochow. Zur Wiederkehr des Todestages von Friedrich Eberhard von Rochow. In: *Westermanns pädagogische Beiträge* 7 (1955), S. 217–226.
- KÖNIG, H.: Friedrich Eberhard von Rochow. Zu seinem 150. Todestage. In: *Schule und Nation des Schwelmer Kreises* 2 (1955), H. 1, S. 1–32.
- DERS.: *Monumenta Paedagogica*. Bd. 1.: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*. Berlin 1960.
- KOPITZSCH, F.: Die Sozialgeschichte der deutschen Aufklärung als Forschungsaufgabe. In: DERS. (Hrsg.): *Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland*. München 1976, S. 11–169.
- KRIEBITZSCH, T.: Eberhard von Rochow. In: *Stoa: Zeitschrift für die Interessen der Höheren Töchter Schulen* 2 (1869), S. 5–20; 85–95.
- KÜRSCHNERS DEUTSCHER LITERATUR-KALENDER auf das Jahr 1907. Hrsg. v. H. KLENZ. Leipzig 29/1907, S. 714.
- LANDLER, E.: Mit Handwerkern und unwissenden Bedienten muß keine Land- oder niedere Schule mehr besetzt werden... doch mit geschickten jungen Leuten, die gute Schulstudia haben ... In: *Deutsche Lehrerzeitung* 31 (1984), H. 42, S. 12.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: *Schule im historischen Prozeß: zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart 1976.
- DIES.: Probleme einer sozialhistorischen Schulgeschichtsschreibung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), H. 1, S. 69–88.
- NEUGEBAUER, W.: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*. Berlin/New York 1985.

- DERS.: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: BÜSCH, O. (Hrsg.): Handbuch der preußischen Geschichte. Bd. 2: Das 19. Jahrhundert und große Themen der Geschichte Preußens. Berlin/New York 1992, S. 605–798 (b).
- DERS.: Die Schulreform des Junkers Marwitz. Reformbestrebungen im brandenburg-preußischen Landadel vor 1806. In: ALBRECHT, P./HINRICHS, E. (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen 1995, S. 259–288.
- NIPPERDEY, T.: Deutsche Geschichte 1866–1918. Bd. 2: Machtstaat vor der Demokratie. München 1998.
- OSTERWALDER, F.: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult: Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim 1996.
- PACHAL, G.: Die Bedeutung aufgeklärter Ortsgeistlicher für die Volksbildung der Region. In: TOSCH, F. (Hrsg.): „Er war ein Lehrer“. Heinrich Julius Bruns (1746–1794): Beiträge des Reckahner Kolloquiums anlässlich seines 200. Todestages. Potsdam 1995, S. 40–50.
- RAABE, P. (Hrsg.): Blaubuch 2002/2003. Kulturelle Leuchttürme in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Mit einem Anhang Kulturelle Gedächtnisorte. Berlin 2002.
- RANG, A./RANG-DUDZIK, B.: Anmerkungen und Überlegungen zu dem Buch von LESCHINSKY/ROEDER: Schule im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 625–636.
- RAT DES BEZIRKES POTSDAM (Hrsg.): Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805). Zum fortschrittlichen pädagogischen Erbe des märkischen Schulreformers. Potsdam 1984.
- REKTOR DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE „KARL LIEBKNECHT“ POTSDAM (Hrsg.): Das Wirken Friedrich Eberhard von Rochows und die Wahrung seines progressiven Erbes in der sozialistischen Schulentwicklung. Potsdam 1984.
- ROCHOW, v. R.: Das Werden der Mark im Spiegel einer Familienchronik. Aus den Annalen derer von Rochow. In: Die Mark, Kurmark Brandenburg. 30 (1934), H. 6, S. 65–66, 89–90, 101–102, 115–118, 131–132.
- ROCKSCH, W.: Friedrich Eberhard v. Rochows Wirken für die Bildung aller Kinder des Volkes. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Hrsg. v. d. Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 24 (1984). Berlin 1985, S. 12–25.
- RÜSEN, J.: Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte. Köln u.a. 2001.

- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung.* Frankfurt a.M. u.a. 1977.
- SCHÄFER, T.: Friedrich Eberhard von Rochow. In: *Monatsschrift für Innere Mission mit Einschluß der Diakonie, Diasporapflege, Evangelisation und gesamten Wohltätigkeit.* Bd. 26. Hrsg. v. T. SCHÄFER. Gütersloh 1906, S. 121–132, 161–192, 201–225, 241–267, 360, 480.
- SCHMITT, H.: Pestalozzi und der pädagogische Diskurs der Philanthropen in der Spätaufklärung. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 3 (1996), S. 49–65.
- DERS.: Der sanfte Modernisierer Friedrich Eberhard von Rochow. Eine Neuinterpretation. In: SCHMITT, H./TOSCH, F. (Hrsg.): *Vernunft fürs Volk: Friedrich Eberhard von Rochow 1734–1805 im Aufbruch Preußens.* Berlin 2001, S. 11–33.
- DERS.: Selbstorganisation, Bildungsfähigkeit und Zwang: Die Reform der Elementarschulen in der Provinz Brandenburg 1809–1816. In: APEL, H. J./KEMNITZ, H./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): *Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit.* Bad Heilbrunn 2001, S.125–139 (a).
- DERS.: Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann. In: TENORTH: H.-E. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik.* Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange. München 2003, S. 119–143.
- DERS.: Lehrgeselligkeit und Landschulreform in der Provinz Brandenburg 1809–1816. In: ALBRECHT, P./BÖDEKER, H. E./HINRICHS, E. (Hrsg.): *Formen der Geselligkeit in Nordwestdeutschland 1750–1820.* Tübingen 2003, S. 397–410 (a).
- DERS.: Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In: HAMMERSTEIN, N./HERRMANN, U. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.* Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005, S. 262–277.
- SCHMITT, H./TOSCH, F. (Hrsg.): *Vernunft fürs Volk: Friedrich Eberhard von Rochow 1734–1805 im Aufbruch Preußens.* Berlin 2001.
- SCHNEIDERS, W. (Hrsg.): *Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa.* München 1995.
- SIEGERT, R.: Volksbildung im 18. Jahrhundert. In: HAMMERSTEIN, N./HERRMANN, U. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.* Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005, S. 443–483.

- SPRENGER, G.: Weltbürger oder Patriot? Vor 250 Jahren wurde Friedrich Eberhard von Rochow geboren. In: Jahrbuch für brandenburgische Landesgeschichte 35 (1984), S. 92–116.
- DERS.: Rezension zu: Das Wirken Friedrich Eberhard von Rochows und die Wahrung seines progressiven Erbes in der sozialistischen Schulentwicklung. Potsdam 1984. In: Jahrbuch für brandenburgische Landesgeschichte 37 (1986), S. 214–215.
- TENORTH, H.-E.: Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In: DERS. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange. München 2003, S. 224–245.
- WIENECKE, F.: Beiträge zur Pädagogik Rochows. In: Pädagogische Zeitung. Hauptorgan des deutschen Lehrervereins 34 (1905), H. 20, S. 381–384 (a).
- DERS.: Die Landesgnadenschulen der Kurmark. In: Brandenburgia. Monatsblatt der Gesellschaft für Heimatkunde der Provinz Brandenburg zu Berlin 14 (1905) H. 7, S. 311–317 (b).
- THILO, W.: Rochow, v., Friedrich Eberhard. In: Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Hrsg. v. K. SCHMID. Bd. 7. Gotha 1869, S. 203–218.
- VAHLBRUCH, K.: Das soziale Lebenswerk Friedrich Eberhard v. Rochows. Langensalza 1928.
- WITTMÜTZ, V.: Johann Friedrich Wilberg. Der „Meister am Rhein“. In: Adolph Diesterweg. Wissen im Aufbruch. Katalog zur Ausstellung zum 200. Geburtstag. Hrsg. v. SCHÜLER, H. u.a. Siegen 1990, S. 168–175.

Online

BRUHN, J.M.: Die frühe Lehrerfortbildung im jungen Königreich Württemberg. Ludwigsburg 2000.
<http://www.jmbruhn.de/Lehrerfortbildung/lfbcon/Titel.htm>, Stand: 10.08.05.

Adresse des Autors:
Prof. Dr. Hanno Schmitt
Universität Potsdam, Institut für Pädagogik
PF 601553, 14415 Potsdam
E-Mail: hschmitt@rz.uni-potsdam.de

Das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Bd. 11 (2005) erinnert mit dem *Themenschwerpunkt* „Gesundheit, Körperlichkeit, Erziehung“ an Ambitionen und Kontexte pädagogischer Reformbewegungen, die in ihrem Erscheinungsbild gelegentlich unvertraut sind, aber in den Konsequenzen nicht selten funktional äquivalent der dominierenden Pädagogik: Gesundheitsratgeber und Sittengeschichten belegen ebenso wie Naturheilkunde oder Abstinenzprogramme als Muster der Lebensordnung in Landerziehungsheimen, dass auch die befreienden pädagogischen Programme Pädagogik bleiben.

Die *Abhandlungen* beginnen mit Analysen zur Sozialisation im Adel der Barockzeit und zu bürgerlichen Erziehungsprogrammen der Aufklärung, fragen nach der Rolle von Politikern (in der Schweiz) und Schulräten (in Bayern) bei der Reform des Bildungswesens, untersuchen die Konstruktion von Lebensläufen bei den Herrnhutern, von Sozialer Arbeit im Berlin der Weimarer Republik und von antisemitischen Feindbildern in Lesebüchern nach 1933. Eine Studie über die Rezeption deutscher Pädagogik in Japan zeigt die Wirkung einer Tradition, die heute historisch wird.

Quelle und Kommentar gelten 2005 selbstverständlich Friedrich Schiller. Sie können zeigen, dass nicht erst sein aktuelles Bild sich retrospektiver Konstruktion verdankt, sondern seine Selbst- wie Fremdwahrnehmung kontinuierlich aus der Auseinandersetzung mit Zuschreibungen bestimmt ist.

Als Anstoß zu *Diskussion und Kritik* von Problemen der deutschen Universität und ihrer Reform präsentieren wir eine im Focus der historischen Debatten erstaunlich aktuelle Analyse der Situation um 1900 und ihrer Kontroversen über alternative Konzepte von Universität, Wissenschaft und akademischem Studium. Thema von *Erinnerung und Reflexion* ist Eberhard von Rochow, für die Diskussion grundlegender Bildung in seiner Bedeutung kaum zu überschätzen.

KLINKHARDT

ISSN 0946-3879

ISBN 3-7815-1439-0

